

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Aktuelle Trends und Entwicklungen an Südtiroler Mittelschulen im Fokus

verfasst von | submitted by
Tania Silbernagl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 507 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Ein paar dankbare Worte

Im vergangenen Jahr habe ich mich sehr intensiv mit der Verfassung dieser Masterarbeit beschäftigt. Auf dieser Reise, die nun ein Ende findet, haben mich viele verschiedene Menschen begleitet, die mich auf unterschiedlichste Art unterstützt haben. Diesen möchte ich meinen Dank aussprechen.

Zuallererst möchte ich mich bei den drei Mittelschulen, die sich für meine Forschungszwecke zur Verfügung gestellt haben, bedanken. Danke im Speziellen an die Schüler*innen und die Lehrpersonen für ihre Bereitschaft und ihr Interesse an dieser Studie. Ohne sie wäre meine Arbeit nicht möglich gewesen.

Besonderer Dank gilt auch Frau Mag. Dr. Marlene Aufgebauer, die mir als Betreuerin dieser Arbeit mit ihrer fachlichen und methodischen Expertise zur Seite stand. Vielen Dank für das konstruktive Feedback, die hilfreichen Tipps und die Verlässlichkeit.

Ich möchte mich außerdem bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium ermöglicht haben. Danke für den finanziellen, viel mehr aber noch für den emotionalen Support, wenn es mit der Arbeit mal nicht so weiterging, wie geplant. Danke, dass ihr immer da wart (und seid), wenn ich jemanden zum Reden brauche.

Danke auch an Vero für unsere Gespräche, die mich zum Schreiben meiner Masterarbeit inspiriert und mir bei der Themenfindung geholfen haben.

Meinen Mitbewohnerinnen und Freund*innen in Wien bin ich ebenfalls in vielerlei Hinsicht dankbar; für die stets offenen Ohren, die unterstützenden Schreibsessions in Bibliothek oder Küche, die aufmunternden und lobenden Worte sowie die vielen gemeinsamen Abende zum Abschalten.

Und, last but not least, danke auch an Keir. Danke für die immer wieder aufbauenden, motivierenden und verständnisvollen Worte. Danke, dass du mich so gut unterstützt hast, wie es dir aus der Ferne möglich war.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Positionierung im Forschungsfeld	4
2.1 Deutsch als Zweitsprache	4
2.2 Überblick über die geschichtliche und sprachliche Lage Südtirols	6
2.2.1 Die Geschichte Südtirols von 1919-1972	6
2.2.2 Die sprachliche Lage Südtirols	9
2.2.4 Zwei- und Dreisprachigkeitsnachweis	12
2.2.3 Dialekt vs. Standardsprache in Südtirol	13
2.2.4 Das Südtiroler Schulsystem	15
2.3 Mehrsprachigkeit in Österreichs (und Deutschlands) Klassenzimmern	18
2.3.1 Positive Auswirkungen von Mehrsprachigkeit im Unterricht	20
2.3.2 Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	22
2.3.3 Möglichkeiten der Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht	25
2.4 Mehrsprachigkeit in Südtirols Klassenzimmern	26
2.4.1 Aktuelle Trends und Entwicklungen in Südtirol	27
3. Forschungsziel der Masterarbeit – Forschungsfragen und Hypothesen	32
4. Methodisches Vorgehen	35
4.1 Untersuchungsdesign und ethische Überlegungen	35
4.2 Datenerhebung und Untersuchungsmethoden	38
4.2.1 Überblick über den Untersuchungskontext	38
4.2.2 Instrumente und Verfahren	38
4.2.2.1 Der C-Test	38
4.2.2.2 Der Fragebogen	41
4.2.2.3 Das halbstrukturierte Interview	45
4.3 Datenaufbereitung und Analysemethoden	48
4.3.1 C-Tests	49
4.3.2 Fragebögen	49
4.3.3 Interviews	50
4.4 Durchführung der Studie	51
4.4.1 Proband*innen und Sampling	51
4.4.2 Ablauf der Studie	52
5. Datenauswertung	53
5.1 C-Tests	53
5.1.1 Ladinischsprachige Schule – C-Tests	54
5.1.2 Deutschsprachige Schule – C-Tests	57
5.1.3 Italienischsprachige Schule – C-Tests	59
5.2 Fragebogen	61
5.2.1 Ladinischsprachige Schule - Fragebogen	61
5.2.2 Deutschsprachige Schule – Fragebogen	67
5.2.3 Italienischsprachige Schule – Fragebogen	73
5.3 Interviews	77

6. Diskussion der Ergebnisse.....	90
6.1 Die aktuelle Situation.....	90
6.1.1 Die aktuelle Situation an der ladinischsprachigen Schule	90
6.1.2 Die aktuelle Situation an der deutschsprachigen Schule	92
6.1.3 Die aktuelle Situation an der italienischsprachigen Schule	94
6.1.4 Die aktuelle Situation an den drei Schulen im Vergleich.....	96
6.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	97
6.2.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der ladinischsprachigen Schule	97
6.2.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der deutschsprachigen Schule	98
6.2.3 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der italienischsprachigen Schule	99
6.2.4 Mehrsprachigkeit im Unterricht an den drei Schulen im Vergleich.....	100
6.3 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht	101
6.3.1 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der ladinischsprachigen Schule.....	101
6.3.2 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der deutschsprachigen Schule.....	103
6.3.3 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der italienischsprachigen Schule.....	104
6.3.4 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an den drei Schulen im Vergleich	105
6.4 Sprachkompetenzen und Problembereiche	106
6.4.1 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der ladinischsprachigen Schule	106
6.4.2 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der deutschsprachigen Schule	108
6.4.3 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der italienischsprachigen Schule.....	109
6.4.4 Sprachkompetenzen und Problembereiche an den drei Schulen im Vergleich	111
7. Conclusio.....	113
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Schulpraxis	113
7.2 Meine persönlichen Herausforderungen und Chancen beim Entstehungsprozess dieser Arbeit	117
7.3 Offene Fragen und Forschungsausblick.....	118
8. Literaturverzeichnis.....	119
9. Anhang	123
10. Abstract.....	182

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Graphische Darstellung der einzelnen Phasen der empirischen Studie...	36
Abbildung 2: Anzahl der Sprachen, die die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule zu Hause sprechen	61
Abbildung 3: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (ladinischsprachige Schule)	62
Abbildung 4: Überblick über den Dialektgebrauch (ladinischsprachige Schule).....	67
Abbildung 5: Anzahl der Sprachen, die die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule zu Hause sprechen	67
Abbildung 6: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (deutschsprachige Schule) ..	68
Abbildung 7: Überblick über den Dialektgebrauch (deutschsprachige Schule).....	72
Abbildung 8: Anzahl der Sprachen, die die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule zu Hause sprechen	73
Abbildung 9: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (italienischsprachige Schule)	74
Abbildung 10: Überblick über den Dialektgebrauch (italienischsprachigen Schule) ...	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das prozentuale Verhältnis der drei Sprachgruppen in Südtirol (1981 – 2011)	11
Tabelle 2: Mittelwerte der einzelnen Texte der C-Tests (ladinischsprachige Schule)....	54
Tabelle 3: Sprachlevel der Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule	56
Tabelle 4: Anzahl der Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben	57
Tabelle 5: Mittelwerte der einzelnen Texte der C-Tests (deutschsprachige Schule).....	57
Tabelle 6: Sprachlevel der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule	58
Tabelle 7: Anzahl der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben	59
Tabelle 8: Mittelwerte der einzelnen Texte der C-Tests (italienischsprachige Schule)..	59
Tabelle 9: Sprachlevel der Schüler*innen der italienischsprachigen Schule	60
Tabelle 10: Anzahl der Schüler*innen der italienischsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben	60
Tabelle 11: Integration anderer Sprachen in den Deutschunterricht (ladinischsprachige Schule)	64
Tabelle 12: Gründe für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (ladinischsprachige Schule).....	64
Tabelle 13: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (ladinischsprachige Schule)	65
Tabelle 14: Beliebtes und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht (ladinischsprachige Schule)	66
Tabelle 15: Integration anderer Sprachen in den Deutschunterricht (deutschsprachige Schule)	69
Tabelle 16: Gründe für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (deutschsprachige Schule).....	70
Tabelle 17: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (deutschsprachige Schule).....	71
Tabelle 18: Beliebtes und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht (deutschsprachige Schule).....	72

Tabelle 19: Integration anderer Sprachen in den Deutschunterricht (italienischsprachige Schule)	75
Tabelle 20: Gründe für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (italienischsprachige Schule)	75
Tabelle 21: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (italienischsprachige Schule)	76
Tabelle 22: Beliebt und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht (italienischsprachige Schule)	76
Tabelle 23: Die sprachliche Entwicklung an den Schulen aus der Sicht der Lehrpersonen.....	78
Tabelle 24: Die Konsequenzen der Entwicklung aus der Sicht der Lehrpersonen	79
Tabelle 25: Vor- und Nachteile, Herausforderungen und Chancen mehrsprachiger Klassen	80
Tabelle 26: Die persönliche Erfahrung mit mehrsprachigen Klassenzimmern der drei Lehrerinnen	82
Tabelle 27: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung ...	83
Tabelle 28: Der Südtiroler Dialekt im Deutschunterricht	85
Tabelle 29: Kommunikationsschwierigkeiten und Verständnisprobleme an den Schulen	86
Tabelle 30: Heterogenität in der Sprachbeherrschung der Schüler*innen der Schulen .	87
Tabelle 31: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache laut den Lehrerinnen	88

1. Einleitung

Artikeln auf Südtiroler Nachrichtenportalen zufolge melden in den letzten Jahren immer mehr „[i]talienischsprachige Familien oder solche mit Migrationshintergrund“ ihre Kinder an deutschsprachigen Schulen in Südtirol an (vgl. Südtirol News 2023). Aus dieser sich ergebenden sprachlichen Heterogenität in den Klassenzimmern erwächst auf den ersten Blick eine Vielzahl an Herausforderungen, möglicherweise aber auch Chancen, die es zu nutzen gilt. Außerdem ist es fraglich, ob sich die aktuelle sprachliche Entwicklung an Südtiroler Schulen auf deutschsprachige Schulen beschränkt, oder ob auch an ladinisch- und italienischsprachigen Schulen eine ähnliche Veränderung festzustellen ist.

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Trend genauer untersucht, da das Thema einerseits sehr aktuell ist, andererseits aber auch nicht nur mögliche Chancen, sondern auch Herausforderungen aus dieser Situation erwachsen; Lehrer*innen müssen mehr differenzieren und deutschsprachige Kinder langweilen sich im Unterricht aufgrund des niedrigeren Sprachniveaus, können dafür aber dem Italienischunterricht wegen des hohen Niveaus fast nicht folgen (vgl. Rainews 2023a). Deshalb wurde kürzlich sogar über einen Sprach-Eingangstest diskutiert (vgl. Rainews 2023a), die Grünen fordern eine mehrsprachige Schule (vgl. Südtirol News 2023) und Eltern deutschsprachiger Kinder schicken diese in deutschsprachige Schulen in ländliche Nachbargemeinden, in der Hoffnung auf besseren Unterricht (vgl. Rainews 2023c).

In dieser Masterarbeit wird geklärt, wie die sprachliche Heterogenität in Südtiroler Klassenzimmern von den Lehrpersonen und den Schüler*innen wahrgenommen wird. Herausforderungen und Chancen, welche beide Seiten an der aktuellen Entwicklung erkennen, werden ermittelt. Außerdem wird untersucht, ob und auf welche Art Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht und die Unterrichtsplanung miteinfließt. Die Zufriedenheit der Lehrer*innen und Schüler*innen mit dem Deutschunterricht wird untersucht, wie auch die Sprachkompetenzen der Schüler*innen in der deutschen Sprache.

Die konkreten Forschungsfragen, welche im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit beantwortet werden, lauten:

- 1) *Wie wird der in den Medien aktuell beschriebene Trend, dass Südtirols Klassenzimmer immer mehrsprachiger werden, von den Lehrer*innen und Schüler*innen beschrieben und eingeschätzt? Welche Herausforderungen und Chancen, welche Vor- und Nachteile zieht diese Entwicklung mit sich?*

- 2) *Wie wird Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert? Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit ein?*
- 3) *An welchen Schulen ist die Zufriedenheit der Lernenden und Lehrenden am höchsten?*
- 4) *An welchen Schulen sind die Sprachkompetenzen der Schüler*innen (in Deutsch) am höchsten? Welche Bereiche der deutschen Sprache (Wortschatz, Grammatik etc.) bereiten den Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten?*

Dafür wird an drei Mittelschulen in Südtirol – für einen aussagekräftigen Vergleich in jeweils einer zweiten Schulstufe – eine empirische Studie durchgeführt. Hierbei kommt ein Mixed Methods Approach zum Einsatz und die Daten werden sowohl quantitativ wie auch qualitativ erhoben und analysiert; neben einem Fragebogen zum Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ wird von den Teilnehmer*innen ein C-Test ausgefüllt. Die Lehrpersonen werden zur aktuellen sprachlichen Entwicklung an ihrer Schule interviewt, wobei ein halboffenes Leitfrageninterview durchgeführt wird.

Für dieses Thema habe ich mich aus mehreren Gründen entschieden; zum einen fände ich es wichtig, wenn auf die aktuell in den Medien als problematisch dargestellte Entwicklung angemessen reagiert werden könnte. Hierfür ist es meiner Meinung nach unerlässlich, die daran direkt beteiligten Akteur*innen nach ihren Meinungen und Erfahrungen zu fragen. Andererseits möchte ich nach Abschluss meines Studiums selbst als DaF/DaZ-Lehrerin arbeiten, weshalb die Ergebnisse für meine zukünftige Tätigkeit und meine didaktischen Überlegungen und Herangehensweisen sicherlich aufschlussreich sein werden.

Die Gliederung dieser Masterarbeit sieht wie folgt aus: das zweite Kapitel, welches auf diese Einleitung folgt, liefert den geschichtlich-politischen Hintergrund zur sprachlichen Situation in Südtirol sowie wichtige begriffliche Definitionen. Es wird der Schlüsselbegriff *DaZ* („Deutsch als Zweitsprache“) definiert, aber auch ein für diese Arbeit relevanter Abschnitt der Geschichte Südtirols erläutert. Ebenso wird ein Überblick über die sprachliche Lage in Südtirol sowie das Südtiroler Schulsystem gegeben, wodurch die aktuelle sprachliche Entwicklung besser verstanden und das Forschungsinteresse nachvollzogen werden kann. Außerdem werden Erkenntnisse zum Thema „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“ erläutert. Auch Kernaussagen verschiedener Medienberichte zur aktuellen sprachlichen Situation in Südtiroler Klassenzimmern werden zusammengefasst, um einen Kontext für diese Arbeit zu liefern.

Das dritte Kapitel fokussiert das Forschungsziel der Masterarbeit. Neben den Forschungslücken, welche sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben und die

durch die Studie geschlossen werden sollen, werden die Hypothesen zu den vier Forschungsfragen vorgestellt.

Das methodische Vorgehen wird im vierten Kapitel thematisiert. Das Untersuchungsdesign wird präsentiert und ethische Überlegungen werden erläutert. Anschließend wird ein Überblick über den Untersuchungskontext – drei Südtiroler Mittelschulen – geboten. Das Kapitel umfasst außerdem Informationen zu den Studienteilnehmer*innen bzw. zum Sampling sowie zu den Instrumenten und zum genauen Verfahren der Datenerhebung. Hierbei handelt es sich, wie bereits erwähnt, um eine empirische Studie mittels Fragebögen, C-Tests und drei Interviews mit Deutschlehrkräften. Auch die Datenaufbereitung und die Analysemethoden werden thematisiert; der Fragebogen beinhaltet sowohl offene wie auch geschlossene Fragen, die statistisch analysiert werden. Die C-Tests werden ausgewertet und die Interviews transkribiert, um anschließend eine qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen.

Die Datenauswertung findet sich in Kapitel 5. Bezogen auf die C-Tests werden die Alternativlösungen, für die ein Punkt vergeben wurde, obwohl es sich um keine offiziell vorgeschlagenen Lösungen handelt, erläutert und begründet. Anschließend werden die erhobenen Daten in einzelnen Unterkapiteln, nach Erhebungsmethode und Schule getrennt, vorgestellt. Zur besseren Veranschaulichung sind diese zudem in Form von Abbildungen und Tabellen visualisiert.

Diese Daten werden im sechsten Kapitel unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2 vorgestellte Forschungsliteratur analysiert und interpretiert. Dadurch können die vier Forschungsfragen, denen sich in Kapitel 6 je ein Unterkapitel widmet, beantwortet werden.

Den Schluss dieser Masterarbeit bildet die Conclusio in Kapitel 7. Sie fasst nochmals die wichtigsten Forschungsergebnisse der Studie zusammen und formuliert praktische Implikationen für den Unterricht in sprachlich stark heterogenen Klassen. Außerdem werden Herausforderungen und Chancen, die sich im Entstehungsprozess dieser Arbeit ergeben haben, beleuchtet. Am Ende wird auf offene Fragen hingewiesen und ein Forschungsausblick gegeben.

2. Positionierung im Forschungsfeld

Die vorliegende Masterarbeit ist zwischen verschiedenen Forschungsfeldern, nämlich der Lehr- und Professionsforschung, der Lerner*innenforschung, der Schulentwicklungsforschung sowie der Zweitsprachenerwerbsforschung verortet. Dabei werden diese Forschungsfelder so verstanden, wie sie von Caspari (2022: 14-15) aufgefasst und beschrieben werden.

So beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Lehrberuf, dem Vermitteln fremder Sprachen und den derzeitigen Herausforderungen bei der Ausübung dieses Berufes im dreisprachigen Südtirol (Lehr- und Professionsforschung). Außerdem bezieht die Masterarbeit die Erfahrungen der Lerner*innen mit dem Sprachenlernen und deren Eindrücke mit ein, und ist somit auch im Bereich der Lerner*innenforschung angesiedelt. Da in der Arbeit zusätzlich die aktuelle Entwicklung in Südtirol, wonach immer mehr Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache eine deutschsprachige Schule besuchen, untersucht wird, fällt die Arbeit auch in den Bereich der Schulentwicklungsforschung. Weil es zudem um den Erwerb von DaZ geht, ist die Studie auch im Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung verortet.

Im Folgenden wird der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* erklärt, bevor ein Überblick über die Geschichte Südtirols gegeben wird. Im späteren Verlauf des Kapitels werden zudem Mehrsprachigkeit im Unterricht und die aktuelle sprachliche Lage in Südtirol erläutert.

2.1 Deutsch als Zweitsprache

Als Erstes wird geklärt, was unter dem Begriff *Deutsch als Zweitsprache* zu verstehen ist. Eine Zweitsprache ist eine Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Ahrenholz 2020: 6), die Spracherwerbsprozesse laufen demzufolge also zu verschiedenen Zeitpunkten ab (vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich 2008: 172).

Außerdem sind die Bedingungen, unter welchen der Erst- und Zweitspracherwerb erfolgt, sehr verschieden (vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich 2008: 172). Die Erstsprache wird meist von Geburt an durch den Kontakt mit der Familie erlernt (vgl. Ahrenholz 2020: 3), die Zweitsprache hingegen wird in dem Land, in dem sich der*die Lerner*in befindet, im alltäglichen Leben gesprochen (vgl. Ahrenholz 2020: 6-7). Eine Person, welche Deutsch als Zweitsprache erlernt, lebt also in einem deutschsprachigen Land und ist mit dem Deutschen in vielen Lebenssituationen im Alltag konfrontiert (vgl.

Ahrenholz 2020: 6-7). Zu Hause spricht die Person jedoch möglicherweise eine andere Sprache.

Ein Beispiel für ein Land, in welchem für viele Bürger*innen Deutsch Zweitsprache ist, ist Südtirol. Obwohl sich die Region in Italien befindet, wird in Südtirol im Alltag häufig Deutsch gesprochen. Wie es dazu gekommen ist, dass viele Personen in Südtirol Deutsch als Zweitsprache sprechen, wird in Kapitel 2.2. erläutert.

Eine Zweitsprache kann ungesteuert, also lediglich durch Alltagskommunikation, erworben werden, oder der Erwerbsprozess läuft gesteuert an einer Schule oder einer anderen Bildungsinstitution ab (vgl. Ahrenholz 2020: 7). Zu bedenken ist allerdings, dass es zahlreiche Varietäten einer Sprache geben kann (vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich 2008: 172). Das heißt, dass beispielsweise im alltäglichen Leben ein Dialekt oder ein informelles Register verwendet wird, während in der Schule ein formales Register genutzt bzw. die Standardsprache gelehrt wird. Aus der Verwendung der Zweitsprache im alltäglichen Leben ergeben sich auch Motivationsgründe, die Sprache zu erlernen. Die Sprache ist im Aufenthaltsland „zentrales Kommunikationsmittel“ (Ahrenholz 2020: 6) und muss folglich beherrscht werden, um mit den Mitgliedern dieser Sprachgemeinschaft zu interagieren und zu kommunizieren (vgl. Fischer 2014: 37-39). Die „Zielsprache [muss] aus einer biographischen Notwendigkeit (Migration) erworben werden“ (Fischer 2014: 37). Ein Grund für das Erlernen einer Zweitsprache liegt also in der Motivation, sich erfolgreich integrieren zu wollen. Andere Beweggründe sind bessere berufliche Chancen, ein höheres Gehalt oder eine Beförderung (vgl. Fischer 2014: 37-39).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, wie sich DaZ von DaF („Deutsch als Fremdsprache“) abgrenzt, da die Begriffe häufig in ähnlichen Kontexten verwendet werden, sich aber doch etwas voneinander unterscheiden. Bei DaF handelt es sich ebenfalls um eine Sprache, welche nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Ahrenholz 2020: 13). Allerdings wird eine Fremdsprache in einem gesteuerten Umfeld (beispielsweise im Unterricht) erlernt und wird nicht im Land, in welchem sich der*die Lerner*in aufhält, im Alltag gesprochen (vgl. Ahrenholz 2017: 3). Ahrenholz führt Motivationsgründe an, welche dem Fremdspracherwerb zu Grunde liegen können; neben „Vorgaben in den Curricula der Schulen oder Universitäten“ nennt er „beruflich[e] Ziel[e] und Bildungsorientierungen“ (2017: 3). Man kann also motiviert sein, eine Fremdsprache zu erlernen, um bessere Noten in der Schule zu erhalten (vgl. Fischer 2014: 39), um an einer Universität aufgenommen zu werden oder um später einem bestimmten Beruf nachgehen zu können.

2.2 Überblick über die geschichtliche und sprachliche Lage Südtirols

In diesem Kapitel werden die für die Provinz Südtirol, die wir heute kennen, wichtigsten historischen Ereignisse erläutert. Diese beziehen sich vor allem auf den Zeitraum zwischen 1919 und 1972.

2.2.1 Die Geschichte Südtirols von 1919-1972

Südtirol ist in vielerlei Hinsicht ein historisch und sprachlich sehr interessantes Land. Die mittlerweile autonome Provinz gehört seit dem Ende des Ersten Weltkrieges zu Italien (vgl. Fussenegger 2012: 25). Vor dem Anschluss an den Stiefelstaat war Südtirol, dessen Einwohner*innen beinahe zur Gänze deutsch- und ladinischsprachig waren (vgl. Mamming 2007: 216), Teil von Österreich (vgl. Ammon 2015: 241). Darauf ist die heutige Dreisprachigkeit Südtirols zurückzuführen.

Mit dem Friedensvertrag von St. Germain, welcher am 10. September 1919 nach dem Ende des Ersten Weltkrieges abgeschlossen wurde, wurden Südtirol und das Trentino, die Provinz südlich von Südtirol¹, von Österreich getrennt (vgl. Lill 2007: 374). Die Alliierten teilten dieses Territorium dem Staat Italien zu, welcher während des Ersten Weltkrieges an der Seite der Alliierten gegen die Mittelmächte gekämpft hatte (vgl. Ammon 2015: 241). Aus demselben Grund hatte Italien „keine völkerrechtlichen Verpflichtungen zum Schutz der Minderheiten“ (Rautz 2019: 302). Mit dieser Abspaltung Südtirols von Österreich wurden ungefähr 220.000 Südtiroler*innen plötzlich zu italienischen Staatsbürger*innen (vgl. Meraner 2004: 58).

Ein weiteres einschneidendes historisches Ereignis für die deutsch- und ladinischsprachigen Südtiroler*innen entstand als Folge auf diese Annexion ohne verpflichtenden Minderheitenschutz; die Italianisierung Südtirols (vgl. Rautz 2019: 300) durch die Faschisten nach deren Machtübernahme im Jahr 1922 (vgl. Mamming 2007: 216).

Deutsche Namen von Personen oder Orten wurden übersetzt bzw. italianisiert (vgl. Mamming 2007: 216; vgl. Rautz 2019: 303). Südtirol wurde fortan *Alto Adige* genannt und trägt erst seit 1972 mit der Unterzeichnung des 2. Autonomiestatuts offiziell wieder den Namen *Südtirol* (vgl. Lill 2007: 376). Deutschsprachige Bürger*innen durften nicht mehr im öffentlichen Dienst arbeiten, da lediglich Italienisch als Amtssprache zulässig war (vgl. Mamming 2007: 216; vgl. Rautz 2019: 303).

¹ Gemeinsam bilden beide Provinzen heute die autonome Region *Trentino-Südtirol*, oder auch *Trentino-Alto Adige*.

Zusätzlich wurden in Südtirol im Zuge einer „zweite[n] Phase der Italianisierungspolitik“ (Meraner 2004: 59) Italiener*innen und italienische Großbetriebe in Südtirol angesiedelt. Besonders Bozen, die heutige Landeshauptstadt, und die umliegende Gegend sollten italianisiert werden (vgl. Ammon 2015: 241; vgl. Meraner 2004: 59).

Während der Unterdrückung der Südtiroler*innen durch die Faschisten wurde deutschsprachiger Unterricht ebenfalls verboten (vgl. Mamming 2007: 216). Rautz erklärt, dass Schüler*innen, „die bereits Unterricht in ihrer Muttersprache erhielten, [...] von der zweiten bis zur vierten Schulstufe fünf und in der fünften Klasse sechs Wochenstunden Italienischunterricht besuchen [mussten]“ (2019: 303). Wegen der sprachlichen Probleme im Unterricht sank auch das schulische Niveau (vgl. Meraner 2004: 59). Um ihren Kindern trotzdem Unterricht in deren Erstsprache bieten zu können, wurden von der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols heimliche Katakombenschulen errichtet (vgl. Rautz 2019: 303).

Entgegen den obig erläuterten Entnationalisierungsmaßnahmen der Südtiroler*innen missglückte Mussolinis Assimilierungspolitik; obwohl sich die Anzahl der italienischsprachigen Bürger*innen in Südtirol zwischen 1910 und 1939 verachtachte, sank der Anteil deutsch- und ladinischsprachiger Südtiroler*innen nicht (vgl. Rautz 2019: 303-304).

Dies führte 1939, kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges, zur sogenannten *Option*, der dritten Phase von Mussolinis Italianisierungspolitik; dabei mussten sich die deutsch- und ladinischsprachigen Südtiroler*innen entscheiden, ob sie ins Deutsche Reich auswandern oder in Italien bleiben wollten (vgl. Meraner 2004: 59). Während die Optanten das Land verließen und somit die italienische Staatsbürgerschaft verloren (vgl. Meraner 2004: 59), durften die „Dableiber“ weiterhin im Land bleiben (vgl. Abel 2018: 298-299) und die Staatsbürgerschaft behalten, mussten sich der italienischen Kultur jedoch vollständig anpassen und hatten keinen Anspruch auf kulturellen oder sprachlichen Schutz (vgl. Meraner 2004: 59).

Die Südtiroler*innen durften diese Entscheidung deshalb selbst treffen, weil

[d]ie ganze deutsche Bevölkerung Südtirols abzuschieben [...] nicht im Interesse der italienischen Regierung [lag], weil die Südtiroler viel produzierten, fleißig arbeiteten und entsprechend Steuern zahlten; auch war es kaum möglich, die Bergbauern durch Italiener zu ersetzen. (Lill 2007: 382)

Dennoch fällt bis zum Ende des Jahres 1939 mit 86% der Großteil der deutsch- und ladinischsprachigen Bürger*innen Südtirols die Entscheidung, das eigene Land zu verlassen (vgl. Lill 2007: 389). Aufgrund des Ausbruchs des Zweiten Weltkrieges wurden jedoch die Pläne vieler deutsch- und ladinischsprachiger Südtiroler*innen durchkreuzt;

die tatsächliche Auswanderungsrate war mit 37% (entspricht ungefähr 75.000 Personen) deutlich geringer als beabsichtigt (vgl. Ammon 2015: 241).

Der Zweite Weltkrieg begann in Italien im Jahr 1940. 1943 erlitt das faschistische Machtheregime mit Mussolinis Sturz Rückschläge, woraufhin Hitler im Spätsommer in Südtirol einmarschierte (vgl. Lill 2007: 393-394). Es folgten Bombenangriffe auf die Landeshauptstadt, mit welchen die Alliierten die Bewegung der Nationalsozialisten zu unterbinden versuchten (vgl. Lill 2007: 394). Am 12. September gelang es den Deutschen dennoch, Mussolini zu befreien (vgl. Lill 2007: 394). Trotz der Besetzung Norditaliens durch die Deutschen kam es nicht zu einem erneuten Anschluss Südtirols an Österreich (vgl. Lill 2007: 395).

Trotzdem besserten sich in Folge dieser Besetzung die Lebensumstände der deutschsprachigen Bevölkerung. Obwohl in vielen Gegenden die italienischsprachigen Bildungseinrichtungen bestehen blieben (vgl. Lill 2007: 396), wurde im Herbst 1943 „die Zweisprachigkeit der öffentlichen Verwaltung und der Ortsnamen wieder her[gestellt]“ (Lill 2007: 395). Eine deutschsprachige Zeitung, das *Bozner Tagblatt*, wurde gegründet, und auch die deutschsprachigen Volksschulen durften wieder öffnen (vgl. Lill 2007: 396). Der Zweite Weltkrieg dauerte noch knapp zwei Jahre an, bis er 1945 schließlich endete.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kehrten nur 25.000 Südtiroler*innen, die das Land in Folge der Option verlassen hatten, nach Südtirol zurück (vgl. Ammon 2015: 241). Die Provinz wurde nämlich nicht wieder an Österreich annektiert, sondern blieb weiterhin italienisches Staatsgebiet (vgl. Rautz 2019: 305).

Mit der Unterzeichnung des Gruber-De Gasperi-Abkommens im Jahr 1946 im Rahmen der Pariser Friedensverhandlungen änderte sich die Situation in Südtirol jedoch erneut zu Gunsten der deutschsprachigen Bevölkerung. Durch das Abkommen, dessen Namen auf den österreichischen und den italienischen Außenminister zurückzuführen ist, wurde Italien dazu verpflichtet, der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung einige Rechte mehr zuzugestehen (vgl. Mamming 2007: 216); unter anderem wurde die deutsche Sprache nun auch in den Mittelschulen und in den verschiedenen öffentlichen Ämtern eingeführt und der italienischen Sprache gleichgestellt (vgl. Rautz 2019: 305-306). Ortsbezeichnungen waren von nun an zweisprachig, italienisierte Namen wurden wieder eingedeutscht (vgl. Rautz 2019: 306). Zusätzlich verlieh das Abkommen der Region Trentino-Südtirol ihren bis heute gültigen Autonomiestatus (vgl. Rautz 2019: 300).

1948 wurde das erste Autonomiestatut verabschiedet (vgl. Rautz 2019: 307), im Jahr 1972 das zweite (vgl. Meraner 2004: 60), welches bis heute in Kraft ist. Hierbei handelt

es sich um Maßnahmen und Regelungen, welche dem Land Südtirol „in vielen Bereichen eine primäre Zuständigkeit [zusprechen], d.h., es kann diese Bereiche durch eigene Gesetze und Normen regeln.“ (Meraner 2004: 61). Zudem sollten die vereinbarten Maßnahmen die sprachlichen Minderheiten in Südtirol schützen (vgl. Mamming 2007: 217). Unter anderem wurde auch der sogenannte *ethische Proporz* eingeführt, welcher sicherstellte, dass „die öffentlichen Verwaltungsstellen proportional zur Zahlenstärke der Sprachgruppen besetzt werden“ (Ammon 2015: 242). Ursprünglich war der ethische Proporz

[...] als Instrument zur Beendigung der Unterrepräsentation der deutschen und ladinischen Sprachgruppe im öffentlichen Dienst eingeführt [worden]. Diese Benachteiligung ist inzwischen aber weitgehend verschwunden und der Proporz kann nunmehr eher als Instrument gesehen werden, das gleiche Chancen für die italienische Sprachgruppe sicherstellt, die im Rahmen des Landes ja eine Minderheit bildet. (Landesinstitut für Statistik 2015: 175)

Der ethische Proporz dient folglich also dem Minderheitenschutz. Die Anzahl der Mitglieder der verschiedenen Sprachgruppen wird mit Hilfe von Sprachgruppenzählungen durchgeführt, welche im Rahmen der Volkszählungen stattfinden; hierbei müssen alle Südtiroler*innen verpflichtend angeben, welcher Sprachgruppe sie sich zugehörig fühlen bzw. zuordnen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2012: 1-2).

Kompliziert wird es hinsichtlich des ethischen Proporzes aber, wenn sich Personen nicht eindeutig einer bestimmten sprachlichen Gruppe zuordnen können. Vietti und Spreafico (2018: 50) erläutern, dass sich die sprachlichen Gruppen in Südtirol zwar immer noch voneinander abgrenzen und meistens eine einzige Erstsprache angeben, sich in den letzten Jahren die Anzahl der Personen, welche sich als bilinguale Sprecher*innen mit zwei Erstsprachen identifizieren, vermehrt hat; dies trifft besonders auf die zwei größten Städte Südtirols, Bozen und Meran, zu. Die sprachliche Lage Südtirols, einschließlich der Sprachgruppengrößen, wird im nächsten Unterkapitel thematisiert.

2.2.2 Die sprachliche Lage Südtirols

Wie der vorhergehende kurze historische Abriss zur Geschichte Südtirols gezeigt hat, hat das Land eine aus sprachlicher Sicht ereignisreiche Vergangenheit vorzuweisen. Diese hat dazu geführt, dass Südtirol seit dem 2. Autonomiestatut ein offiziell dreisprachiges Land ist, in welchem nicht nur Italienisch, sondern auch Deutsch und Ladinisch gesprochen werden.

Die Sprachgruppen leben relativ getrennt voneinander. Deshalb gibt es auch wenige Kontaktpunkte bzw. Freundschaften zwischen den Sprachgruppen (vgl. Weger 2010: 21), welche in den verschiedenen Gemeinden unterschiedlich stark vertreten sind. Insgesamt ist Deutsch die verbreitetste Sprache in Südtirol (vgl. Meraner 2004: 53). Die Gemeinden, in welchen mehr italienischsprachige als deutsch- oder ladinischsprachige Südtiroler*innen leben, sind Bozen (73,00%), Leifers (70,42%), Branzoll (59,85%), Pfatten (57,09%) und Salurn (62,19%) (vgl. Meraner 2004: 56). Insgesamt ist in den Städten der Anteil italienischsprachiger Südtiroler*innen höher als am Land. Dies trifft erneut vor allem auf die Städte Bozen und Meran zu (vgl. Weger 2010: 17). Das Ladinische beschränkt sich vorwiegend auf zwei Täler, nämlich das Gröden- und das Gadertal (vgl. Meraner 2004: 55).

Um die sprachliche Situation in Südtirol genauer zu erfassen, wurde 2014 vom Amt für Statistik des Landes Südtirol (kurz: ASTAT) ein Sprachbarometer erstellt. Hierbei handelt es sich, Stand Oktober 2023, um das aktuellste Abbild der sprachlichen Lage in Südtirol.

2014 umfasste die Bevölkerung Südtirols 422.200 Personen. Davon bezeichneten sich 258.900 (61,32%) als deutschsprachig², 99.200 (23,50%) als italienischsprachig, 16.900 (4%) als ladinischsprachig und 15.900 (3,77%) als gemischtsprachig (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 24), wobei von den gemichstsprachigen Personen die Sprachkombination Deutsch-Italienisch am häufigsten genannt wurde (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 22). Von den Italienischsprecher*innen beherrschten 64.400 (64,92%) Deutsch als Zweitsprache und 242.100 (93,51%) der Deutschsprecher*innen sprachen Italienisch als Zweitsprache (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 24). Dies bedeutet also, dass fast alle deutschsprachigen Südtiroler*innen Italienisch beherrschen, aber lediglich etwa zwei Drittel der italienischsprachigen Bürger*innen Deutsch. Es sollte bei diesen Prozentsätzen allerdings im Hinterkopf behalten werden, dass es immer eine subjektive Auffassung ist, wie gut man eine Sprache sprechen muss, um sie zu „beherrschen“.

Außerdem ging aus der Studie des ASTAT hervor, dass die jüngeren Generationen häufiger mit zwei Erstsprachen aufwachsen als dies bei den älteren Bürger*innen Südtirols der Fall war (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 23); es scheint sich hierbei also um einen zunehmenden Trend zu handeln. Das ASTAT erläutert des Weiteren:

² Es ging um die Erstsprache, nicht die Sprachkenntnis im Allgemeinen.

Je jünger die [deutschsprachigen] Personen sind, desto höher ist der Anteil derjenigen, die Italienisch als Zweitsprache sprechen. [...] Es scheint weiters, als wäre das Niveau der Zweisprachigkeit unter den Italienern, anders als bei den Deutschen, in den mittleren erwachsenen Altersklassen am höchsten. (Landesinstitut für Statistik 2015: 26)

Aus dem obigen Zitat geht hervor, dass mehr junge, deutschsprachige Südtiroler*innen Italienisch sprechen als umgekehrt.

Im Rahmen des Sprachbarometers wurden zusätzlich die Determinanten für die Wahrscheinlichkeit, absolut einsprachig zu sein, bestimmt. Einer dieser Determinanten ist die „Zugehörigkeit zur italienischen Sprachgruppe“ - die Zugehörigkeit zur deutschen wurde hingegen nicht angeführt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 32). Auch aus dieser Feststellung geht hervor, dass Italiener*innen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit keine Zweitsprache erwerben als der deutschsprachige Teil der Bevölkerung Südtirols.

Obwohl in Südtirol mehr Bürger*innen Deutsch als Erstsprache sprechen, sprechen mehr deutschsprachige Südtiroler*innen Italienisch als umgekehrt (vgl. Fussenegger 2012: 91-92). Der KOLIPSI-Studie zufolge hat jedoch ein „Großteil der OberschülerInnen der italienischen Sprachgruppe lediglich eine Deutschkompetenz auf A2 Niveau“ (Weger 2010: 53). Es sprechen also nicht alle Bürger*innen Südtirols die jeweils andere(n) offiziellen Landessprache(n) gleich gut.

Gleichzeitig nimmt die Zahl der Deutschsprecher*innen in Südtirol immer mehr zu; wie Ammon erklärt, „haben sich die Proportionen zwischen den drei Sprachgruppen im Verlauf der Zeit leicht zugunsten der Deutsch- wie auch der Ladinischsprachigen und zu Ungunsten der Italienischsprachigen verschoben“ (2015: 243). Die genauen Prozentsätze bezüglich der Größenverhältnisse der drei offiziellen Südtiroler Sprachgruppen, welche vom ASTAT durch Volkszählungen ermittelt wurden, sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Volkszählung aus dem Jahr 2011 ist die bisher aktuellste.

	1981	1991	2001	2011
Deutsch	66,43%	67,99%	69,15%	69,41%
Italienisch	29,38%	27,65%	26,47%	26,06%
Ladinisch	4,20%	4,36%	4,37%	4,53%

Tabelle 1: Übersicht über das prozentuale Verhältnis der drei Sprachgruppen in Südtirol zwischen 1981 – 2011 (vgl. Ammon 2015: 243)

Mit dem Ziel, eine gerechte Stellenvergabe nach dem ethischen Proporz, also proportional zu der Größe der Sprachgruppen zu gewährleisten (vgl. Meraner 2004: 62), wird in regelmäßigen Abständen von etwa zehn Jahren eine Volkszählung (vgl. Landesinstitut für Statistik 2012: 1) durchgeführt, woraus sich dann die Anzahl der

Stellen ergibt, die den Mitgliedern der jeweiligen Sprachgruppen zusteht. Jene Personen, welche eine Stelle in der Landes- und Kommunalverwaltung anstreben, sind dazu verpflichtet, in der Erstsprache der Bürger*innen, die ihren Dienst aufsuchen, zu kommunizieren (vgl. Riedmann 1979: 152). Auf dem Arbeitsmarkt bringt die Zwei- bzw. Dreisprachigkeit also massive Vorteile (vgl. Fussenegger 2012: 91).

2.2.4 Zwei- und Dreisprachigkeitsnachweis

Der amtliche Zweisprachigkeitsnachweis, welcher Kenntnisse der italienischen und deutschen Sprache bescheinigt, ist in vielen Arbeitsbereichen in Südtirol verpflichtend. In den ladinischsprachigen Gebieten in Südtirol müssen die öffentlich Angestellten sogar dreisprachig sein (vgl. Meraner 2004: 63). Das liegt daran, dass jede*r Südtiroler*in „heute das Recht [hat], in allen Ämtern in Südtirol die deutsche oder die italienische Sprache zu verwenden, unabhängig davon, ob das Amt der Staatsverwaltung, der Landesverwaltung oder den Gemeindeverwaltungen angehört“ (Meraner 2004: 63).

Auch wenn es berufliche Bereiche gibt, für welche der Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsnachweis nicht erforderlich ist (vgl. Fussenegger 2012: 92), erhöht er die Chancen auf einen Job (vgl. Sailer 2013: 36), da man „bei der Vergabe von Stellen im öffentlichen Dienst“ (Meraner 2004: 63) einen Vorteil gegenüber jenen Personen hat, die keinen solchen Sprachennachweis vorweisen können.

Um den Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsnachweis zu erhalten, muss an einer entsprechenden Sprachprüfung teilgenommen werden (vgl. Meraner 2004: 63). Lange wurde die Zweisprachigkeitsprüfung von der italienischsprachigen Bevölkerung Südtirols negativ betrachtet, unter anderem, weil viele italienischsprachige Bürger*innen die Prüfung wegen unzureichender Kenntnisse der deutschen Sprache nicht bestanden (vgl. Meraner 2004: 62). Meraner erklärt, dass sich „die italienische Bevölkerung [...] sehr um bessere Deutschkenntnisse bemüht und [...] nun auch die Vorteile, die sie durch die Zweisprachigkeit bei der Vergabe von Stellen im öffentlichen Dienst gegenüber Italienern aus anderen Provinzen hat, [sieht]“ (2004: 63).

2023 wurde vom ASTAT eine statistische Studie zu den Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen veröffentlicht, welche im Jahr zuvor abgehalten wurden. Aus dieser Studie geht hervor, dass sich 2022 insgesamt 9.819 Personen zur Zweisprachigkeitsprüfung angemeldet hatten, wovon jedoch 31,4% nicht zur Prüfung erschienen waren. Weitere 19,2% hatten die Zweisprachigkeitsprüfung nicht bestanden.

49,4% der zur Prüfung Erschienenen absolvierten sie hingegen positiv (vgl. Landesinstitut für Statistik 2023: 1).

Es ist anzunehmen, dass die Aussicht auf bessere Jobchancen einer der Gründe ist, warum die Zweisprachigkeitsprüfung (in Italienisch und Deutsch) bzw. die Dreisprachigkeitsprüfung (in Italienisch, Deutsch und Ladinisch) gemacht wird. Interessanterweise wird jedoch, wie aus dem Sprachbarometer des ASTAT hervorgeht, am Arbeitsplatz vorwiegend ein deutscher Dialekt³ gesprochen (75,2%). Am zweithäufigsten wird auf der Arbeit Italienisch gesprochen (53,0%), gefolgt vom Standarddeutschen mit 31,7% (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 89). Wie deutlich wird, wird bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs in Südtirol also zwischen Dialekt und Standardsprache unterschieden. Im nächsten Unterkapitel wird diese Unterscheidung genauer erläutert.

2.2.3 Dialekt vs. Standardsprache in Südtirol

Meraner (2004: 53) erklärt, dass die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols über viele verschiedene Dialekte verfügt, welche Gemeinsamkeiten mit jenen in Österreich und dem Süden Deutschlands aufweisen. Obwohl es so viele unterschiedliche Dialekte gibt, gleichen sich diese in den dicht besiedelten Gebieten (die Gegenden um Bozen, Brixen und Meran) einander an und verlieren somit ihre spezifischen Charakteristiken (vgl. Meraner 2004: 65). Meraner (2004: 53) ist auch der Meinung, dass der Dialekt in Südtirol im Vergleich zur Südtiroler Standardsprache, welche in mündlichen Gesprächen im Alltag nur wenig genutzt wird, einen hohen Stellenwert hat. In der Schriftlichkeit wird laut Abel vorwiegend die Standardvarietät verwendet (2018: 285).

Kontaktsprache zwischen den verschiedenen Sprachgruppen ist daher das Italienische. Ammon erklärt, dass „die Bevorzugung von Italienisch bei interethnischen Kontakten auch mit der Neigung der deutschsprachigen Südtiroler zum Dialekt Sprechen und einer gewissen Distanz zum Standarddeutschen zusammen[hängt]“ (2015: 245). Deutschsprachige Südtiroler*innen sind also eher bereit, bei Konversationen mit anderssprachigen Gesprächspartnern ins Italienische zu wechseln als zum Standarddeutschen. Außerdem verwenden Südtirols Bürger*innen in „Gemeinden mit mehr als 15% Italienern“ und Italienerinnen zu 85,2% die italienische Hochsprache, während in „deutschsprachigen Gemeinden vorwiegend Dialekt (83,4%) gesprochen

³ Meraner (2004: 65) weist darauf hin, dass in Südtirol nicht nur von einem deutschen Dialekt gesprochen werden kann; es gibt in Südtirol verschiedene deutsche Dialekte.

wird“ (Landesinstitut für Statistik 2015: 87), und die Südtiroler*innen somit weniger mit der deutschen Hochsprache in Berührung kommen.

Die Standardsprache in Südtirol hat Ähnlichkeiten sowohl mit dem österreichischen Standarddeutschen als auch mit dem in Deutschland gebräuchlichen. Der Wortschatz des Südtiroler Standarddeutschen weist jedoch auch einige Besonderheiten, zum Beispiel italienische Entlehnungen, auf (vgl. Ammon 2015: 247). Dies bedeutet aber nicht, dass Südtirolismen zwingend der italienischen Sprache entstammen müssen.

Abel führt aus, dass es primäre und sekundäre Südtirolismen gibt, die den Südtiroler Wortschatz so besonders machen (2018: 297). Primäre Südtirolismen (beispielsweise *Kondominium*⁴) werden ausschließlich in Südtirol verwendet, während sekundäre Südtirolismen (beispielsweise *Marille*⁵) zusätzlich in anderen sprachlichen Territorien, etwa in Österreich, Anwendung finden (vgl. Abel 2018: 297).

Hofer publizierte 2017 einen Beitrag zum Korrekturverhalten von Deutschlehrer*innen in Südtirol; Ziel war es, die Einstellungen der Lehrkräfte zu in Südtirol weit verbreiteten Varianten zu untersuchen und herauszufinden, ob primäre und sekundäre Südtirolismen als akzeptable Standardsprache gewertet werden oder nicht. In der Studie verwendete primäre Südtirolismen waren unter anderem: *Aranciata*⁶, *Zuckerle*⁷, *Huder*⁸, und *Griffelschachtel*⁹. All diese Varianten sind „in der ersten Ausgabe des Variantenwörterbuchs (Ammon / Bickel / Ebner u.a. 2004) belegt“ (Hofer 2017: 82). Sekundäre Südtirolismen, welche im Rahmen der Studie gebraucht wurden, umfassten neben anderen die Ausdrücke *heuer*¹⁰, *in der Früh*¹¹, und *sekkieren*¹² (vgl. Hofer 2017: 83).

Hofer (2017: 88-91) fand heraus, dass Lehrpersonen oftmals nationale beziehungsweise regionale Ausdrücke als falsch markieren und durch in Deutschland gebräuchliche Varianten ersetzen. Somit werden für die Südtiroler Sprache typische Südtirolismen aus dem Unterricht ausgegrenzt. Meraner (2004: 65) nimmt an, dass die Schwierigkeiten, welche italienischsprachige Personen in Südtirol damit haben, die deutsche Sprache zu erlernen, möglicherweise auch mit dem Sprachgebrauch in und außerhalb der Schule zusammenhängt. In der Schule wird zwar die Standardsprache

⁴ Mehrfamilienhaus

⁵ Aprikose

⁶ Orangenlimonade

⁷ Bonbon

⁸ Lappen

⁹ Federmäppchen

¹⁰ dieses Jahr

¹¹ am Morgen

¹² auf die Nerven gehen

gelehrt, im unmittelbaren Umfeld aber fast ausschließlich Dialekt gesprochen. Die deutschsprachigen Südtiroler*innen haben im Alltag also mehr Kontakt mit der italienischen Standardsprache, die italienischsprachigen Südtiroler*innen jedoch mit dem deutschen Dialekt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 82), während in der Schule die deutsche Hochsprache gelehrt wird.

Im nächsten Abschnitt wird das Schulsystem Südtirols genauer beleuchtet.

2.2.4 Das Südtiroler Schulsystem

Die Schule wird von Sailer als ein wichtiger „Ort für das Sprachenlernen“ (2013: 35) beschrieben. Wie funktioniert aber das Sprachenlernen an Schulen im dreisprachigen Südtirol? Dieser Frage wird in diesem Unterkapitel nachgegangen.

Südtiroler Schüler*innen besuchen fünf Jahre lang eine Grundschule, drei Jahre lang eine Mittelschule und für fünf Jahre eine Oberschule, welche der österreichischen Sekundarstufe 2 entspricht. Es gibt für alle drei Sprachgruppen autonome Schulämter. Alle Schulämter müssen bestimmte Kriterien des Bildungsministeriums erfüllen (vgl. Meraner 2004: 53). So sind beispielsweise „Deutsch und Italienisch [...] in den Schulen ihrer Sprache jeweils die einzige Unterrichtssprache [...], wobei der Unterricht von Muttersprachlern zu erteilen ist“ (Ammon 2015: 244). Dies gilt für alle Schulstufen, vom Kindergarten bis zur Oberschule (vgl. Ammon 2015: 244). Unterrichtssprache an deutschsprachigen Schulen ist demnach die deutsche Standardsprache (vgl. Meraner 2004: 71).

Die Schulen sind also nach Sprachgruppen getrennt, die Schüler*innen erhalten ab der ersten Klasse der Grundschule Sprachunterricht in der Zweitsprache (Ammon 2015: 244). Auch dieser Sprachunterricht ist von Lehrer*innen, welche der deutschen, italienischen oder ladinischen Sprachgruppe angehören, zu erteilen (vgl. Ammon 2015: 244). Sowohl die Unterrichtssprache wie auch die Zweitsprache der Schüler*innen muss die Erstsprache der Lehrperson sein.

Zusammenfassend gibt es drei verschiedene Schultypen, getrennt nach der ethnischen Zugehörigkeit der Bürger*innen Südtirols (vgl. Riedmann 1979: 152-153):

- 1) Schulen mit deutscher Unterrichtssprache (vgl. Meraner 2004: 68)
- 2) Schulen mit italienischer Unterrichtssprache (vgl. Riedmann 1979: 152-153)
- 3) Schulen für die ladinischsprachige Bevölkerung, in welchen die Hauptunterrichtssprache Ladinisch ist, einige Unterrichtsfächer aber auf Italienisch und Deutsch abgehalten werden (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015:

66-67). Dabei ändert sich der Anteil des Unterrichts, der auf Ladinisch abgehalten wird, je nach Schulstufe¹³ (vgl. Provinzia Autonoma de Balsan – Südtirol 2023). So wird etwa in der ersten Klasse der Primarstufe der Unterricht in einem ausgewogenen Verhältnis in allen drei Landessprachen abgehalten. Ab der zweiten Klasse wird die ladinische Sprache nur noch in zwei Wochenstunden unterrichtet, dient jedoch weiterhin als Behelfssprache (vgl. Provinzia Autonoma de Balsan – Südtirol 2023). Ladinischsprachige Schulen beschränken sich auf ladinischsprachige Gebiete (vgl. Ammon 2015: 244).

Eine zweisprachige Schule gibt es jedoch nicht; bisher wurde solch ein gemischtsprachiger Schultyp von den „deutschsprachigen politisch Verantwortlichen“ (Meraner 2004: 72) abgelehnt. Grund hierfür ist das Argument, dass Kinder aus einsprachigen Familienhäusern zuerst ihre Erstsprache sehr gut beherrschen müssten, bevor sie eine Zweitsprache erlernen können (vgl. Meraner 2004: 72). Ein weiteres Argument ist, dass mit der „Errichtung zweisprachiger Schulen [...] die Zweisprachigen als eigene Sprachgruppe anerkannt [werden] würden, was das gesamte System des ethnischen Proporz zu Fall bringen würde“ (Meraner 2004: 72). Hierbei sollte jedoch angemerkt werden, dass es bereits Personen in Südtirol gibt, die sich als gemischtsprachig bezeichnen, wie das Sprachbarometer des ASTAT zeigt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 22-24).

Bezüglich der Bücher und Materialien, welche an deutschsprachigen Südtiroler Schulen verwendet werden, lässt sich sagen, dass diese entweder vom Land Südtirol selbst „oder von österreichischen, deutschen oder schweizerischen Verlagen“ erstellt werden (Meraner 2004: 69).

Im Rahmen des Sprachbarometers wurde auch untersucht, welche Sprachen die Bevölkerung Südtirols vor Schuleintritt bereits aktiv sprechen kann. Mit 64,4% beherrscht der Großteil der Gesamtbevölkerung im Kindesalter den deutschen Dialekt, 31,7% die italienische Sprache, 19,5% Standarddeutsch und 8,3% einen italienischen Dialekt¹⁴. Ladinisch wird von 4% der Bevölkerung gesprochen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 44). Wenn man nur die Sprachkenntnisse der italienischsprachigen Bürger*innen Südtirols heranzieht, fällt auf, dass lediglich 1,1% vor Schuleintritt die deutsche Standardsprache sprechen, 7,0% jedoch den Südtiroler Dialekt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 44). Bezüglich der deutschen Sprache sind die Kinder

¹³ Beispielsweise „Schulen in den ladinischen Ortschaften, in denen [je nach Schulstufe] zur Hälfte in italienischer Sprache und zur Hälfte in deutscher Sprache unterrichtet und das Ladinische als „Behelfssprache“ verwendet wird.“ (Meraner 2004: 68).

¹⁴ Die prozentualen Angaben übersteigen deshalb 100%, da mehrere Antworten gegeben werden konnten.

der italienischen und deutschen Sprachgruppe also einem deutschen Dialekt häufiger ausgesetzt als der deutschen Standardsprache.

Die meisten Kinder kennen die jeweils andere(n) Sprache(n) vermutlich vom Kindergarten, da es sich bei diesem laut Sprachbarometer am häufigsten um jene Bildungseinrichtung handelt, welche von beiden Hauptsprachgruppen (Deutsch und Italienisch) in deren Zweitsprache besucht wird (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 52). Fussenegger hingegen ist der Meinung, dass nicht viele Kinder einen Kindergarten in der jeweils anderen Sprache besuchen (vgl. Fussenegger 2012: 77). Außerdem finden seines Erachtens nach kaum Schüler*innenaustausche zwischen den verschiedensprachigen Schulen statt (Fussenegger 2012: 78). Tatsächlich besuchen 97% der deutschsprachigen Kinder in Südtirol Grundschulen in ihrer Erstsprache, während 2,2% Grundschulen mit Unterrichtssprache Italienisch besuchen. Der italienischsprachige Teil der Bevölkerung besucht hingegen mit 3,1% häufiger Grundschulen in ihrer Zweitsprache. Mit 94,7% besucht dennoch der Großteil der Schüler*innen mit Erstsprache Italienisch eine italienischsprachige Grundschule (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 49); die Differenz zwischen den beiden Sprachgruppen bezogen auf deren präferierten Schultyp ist also zum Erhebungszeitpunkt der Studie im Jahr 2014 nicht groß. Bei den gemischtsprachigen Kindern ist der Unterschied jedoch größer; diese besuchen „weitaus häufiger einen deutschsprachigen (76,1%) als einen italienischsprachigen Kindergarten (22,4%)“. Genauso verhält es sich auch bei den Grundschulen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 50). Insgesamt besuchen Kinder aller verschiedenen Schulstufen häufiger deutschsprachige Schulen als italienischsprachige (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 48), wobei denkbar ist, dass dies unter anderem an der Größe der deutschen Sprachgruppe liegt.

Im Rahmen des Sprachbarometers wurden ebenfalls die Meinungen der Südtiroler*innen der verschiedenen Sprachgruppen zum Zweitsprachunterricht erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass mit einem Prozentsatz von 69,2% die Ladinier mit ihrem Zweitsprachunterricht die positivsten Erfahrungen machen, mit großem Abstand gefolgt von der deutschsprachigen Bevölkerung, wovon 36,0% positive, und 32,5% ziemliche positive Erfahrungen sammeln. Die Südtiroler*innen mit Erstsprache Italienisch beurteilen den Zweitsprachunterricht am negativsten; mit 17,9% gab weniger als ein Fünftel an, damit zufrieden zu sein. Etwas weniger als die Hälfte (42,6%) gab jedoch an, „ziemlich positiv[e]“ Erfahrungen im Zweitsprachunterricht gemacht zu haben (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 55).

Bezogen auf die erworbenen Kenntnisse in der Zweitsprache fällt die Beurteilung hingegen im Allgemeinen negativer aus; 19,6% der deutschsprachigen Südtiroler*innen „sind der Meinung, in der Schule angemessene Sprachkenntnisse erworben zu haben“ (Landesinstitut für Statistik 2015: 58), um in ihrer Zweitsprache kommunizieren zu können. Bei den italienischsprachigen Bürger*innen des Landes sind es 11,9%, bei der ladinischsprachigen Bevölkerung Südtirols 74,5% (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 58).

Auch die Meinungen zu CLIL¹⁵-Unterricht wurden im Rahmen des Sprachbarometers eruiert. Die Einstellungen dazu sind durchaus positiv; mit CLIL-Unterricht wären insgesamt 41,3% der Südtiroler Bevölkerung sehr einverstanden und 27,5% ziemlich einverstanden. Es fällt jedoch auf, dass mit 60,8% und 59,0% die italienisch- und die ladinischsprachigen Bürger*innen mit der Einführung von CLIL-Unterricht sehr einverstanden wären, jedoch nur 33,2% der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols. Über die Hälfte (53,0%) der gemischtsprachigen Personen wären ebenfalls sehr einverstanden (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 66).

Hinsichtlich der Tatsache, dass sich mittlerweile manche Südtiroler*innen als gemischtsprachig bezeichnen, bringt Meraner die Problematik der aktuellen Situation folglich auf den Punkt:

Die große Herausforderung für die nächsten Jahre wird sein: die Möglichkeiten des Erlernens der zweiten Sprache Italienisch und der Weltsprache Englisch weiter zu verbessern, ohne dabei Abstriche beim Erlernen der deutschen Sprache zu machen. Doch mittelfristig wird man auch nach angemessenen Lösungen für die Kinder aus zweisprachigen Familien suchen müssen. (Meraner 2004: 73)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass Lehrpersonen in Südtirol oftmals Kindern mit verschiedenen oder mehreren Erstsprachen unterrichten. Passend dazu wird im nächsten Abschnitt das Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext behandelt. Es werden Vor- und Nachteile eines mehrsprachigen Klassenzimmers sowie Herausforderungen und Chancen für Lehrpersonen und Schüler*innen skizziert.

2.3 Mehrsprachigkeit in Österreichs (und Deutschlands)

Klassenzimmern

Boeckmann zufolge liegt der Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien bei 60,4%, wobei die Tendenz steigend ist. In den Städten ist der Anteil

¹⁵ Diese Abkürzung steht für „Content and Language Integrated Learning“ (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19) und bezeichnet eine Unterrichtsmethode bzw. eine Form des Unterrichts, welcher Sachfächer und Fremdsprachunterricht kombiniert (vgl. Dorwarth / Korb / Sokolowa 2023: 23).

insgesamt höher als in ländlichen Gegenden (vgl. Boeckmann 2017: 40). Auch das Bundesbildungsministerium weist auf die Mehrsprachigkeit an Schulen in Österreich hin. Ferner macht es darauf aufmerksam, dass mehr als ein Fünftel der Schüler*innen im alltäglichen Leben (zusätzlich) eine andere Sprache als Deutsch nutzen (vgl. Löser / Woerfel 2017: 578). Schüler*innen, welche noch kein bzw. kein ausreichendes Deutsch sprechen, um dem Unterricht an österreichischen Schulen angemessen folgen zu können, können als *außerordentliche* Schüler*innen für bis zu zwei Jahre nicht benotet werden (vgl. Boeckmann 2017: 40), bis sie die deutsche Sprache ausreichend erlernt haben, um den Status von *ordentlichen Schüler*innen* zu erlangen.

Wie am Beispiel Österreichs ersichtlich wird, wachsen heutzutage

[...] Kinder in unterschiedlichen viel- und mehrsprachigen Konstellationen und Kontexten auf. Sind sie bei ihrem ersten Kontakt mit einer öffentlichen Institution wie Krippe, Kindergarten und später Schule nicht selbst schon zwei- oder mehrsprachig, so sind sie von sprachlicher und kultureller Diversität umgeben und (er)leben diese in ihrem vorschulischen, schulischen und außerschulischen Alltag. (Schröder-Sura 2021: 147)

Schröder-Sura weist mit diesem Zitat auf die Normalität und Allgegenwärtigkeit von Mehrsprachigkeit hin. Diese Gegebenheit ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Personen, welche mehrsprachig bzw. in einem mehrsprachigen Kontext aufwachsen, häufig mehrere Sprachen zeitgleich einsetzen und von einer Sprache zur anderen switchen (Codeswitching) (vgl. Kovacevic / Laimer / Wurzenrainer 2014: 62).

Diese Mehrsprachigkeit, welche sich unter anderem in Österreichs Klassenzimmern widerspiegelt, könnte im Unterricht systematisch genutzt werden. Auch wenn nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass es eine wachsende Anzahl von an Mehrsprachigkeit orientierten Projekten gibt, findet in den meisten Bildungsinstitutionen der Unterricht monolingual auf Deutsch statt (vgl. Schröder-Sura 2021: 147). Auch Bredthauer und Engfer (2016: 104) machen auf die wachsende linguistische Diversität an Österreichs und Deutschlands Schulen, deren Didaktik von einer sprachlichen Homogenität ausgeht, aufmerksam. Den beiden Forscher*innen zufolge werden mehrsprachige Klassen häufig wie einsprachige behandelt; obwohl Lehrpersonen angeben, vorwiegend mehrsprachige Kinder zu unterrichten, berichtet lediglich ein Bruchteil von mehrsprachig abgehaltenen Lehreinheiten (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 111). Dies geht unter anderem auf „fehlende berufliche Weiterbildung und geeignete Lehrbücher in diesem Bereich“¹⁶ (Bredthauer / Engfer 2016: 104) zurück. Andere Sprachen als Deutsch werden im monolingualen Klassenzimmer oftmals in Form von spontanen Übersetzungen oder

¹⁶ „This can be explained by a number of reasons, the most important ones being a lack of professional development and appropriate course books in this area“ (Bredthauer / Engfer 2016: 104).

Paraphrasierungen integriert, trotzdem bildet die Einsprachigkeit die Norm (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 26). Auch Sprachvergleiche werden im Klassenzimmer von Lehrpersonen im Allgemeinen befürwortet (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 109).

Warum es sinnvoll ist, Mehrsprachigkeit vermehrt und auf vielfältige Weisen in den Unterricht zu integrieren und zu thematisieren, ist Thema des nächsten Unterkapitels.

2.3.1 Positive Auswirkungen von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Bis in die 60er-Jahre ging man davon aus, dass zweisprachiges Aufwachsen die intellektuelle Entwicklung der Kinder negativ beeinflusse und sprachlich verwirre. Grund für diese Annahme war die Tatsache, dass mehrsprachig aufgewachsene Schüler*innen im Vergleich mit ihren einsprachigen Klassenkamerad*innen bei Tests schlechter abschnitten (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19). Heute weiß man, dass ein Vorteil von mehrsprachigem Aufwachsen eine verbesserte kognitive Kontrolle ist, die Konzentration und Aufmerksamkeit eines*einer Schüler*in also sogar positiv beeinflusst wird (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 16). Außerdem hat Mehrsprachigkeit eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit und ein besonderes Sprachenbewusstsein zur Folge (vgl. Krumm 2016: 66; vgl. Brinkmann 2021: 73).

Wegner und Dirim (2016: 15-16) plädieren dafür, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren, damit die Schüler*innen für die „Gestaltung einer mehrsprachigen Gesellschaft“ sensibilisiert werden und „an der Gestaltung einer pluralen Gesellschaft“ teilhaben können. Die Thematisierung von Bi- und Plurilingualität in der Schule birgt den Vorteil, diese zu normalisieren (vgl. Krumm 2016: 64). Ferner können durch neue Sprachen neue Kulturen kennengelernt werden, sodass Schüler*innen „Stereotypen ab[bauen] und [...] ihre Fähigkeiten zur Mediation zwischen Kulturen und Sprachen aus[bauen]“ (Brinkmann 2021: 82) können. Somit würden ein- und mehrsprachige Schüler*innen von einem offenen Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht profitieren (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 21).

Brinkmann (2021: 79) und Oomen-Welke (2016: 8) sind ebenfalls beide von der bereichernden Funktion von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer überzeugt. Oomen-Welke (2016: 8) gibt an, dass der Austausch unterschiedlicher Spracherfahrungen Selbstbewusstsein, Toleranz und Verständnis fördern kann. Bredthauer und Engfer (2016: 109) fügen diesen Effekten von Mehrsprachigkeit noch das interkulturelle Lernen hinzu. Außerdem würde „[d]urch den Einbezug der Erst- und Familiensprachen [...] der sprachlichen Vielfalt ein positives Image verliehen“ (Kovacevic / Laimer / Wurzenrainer

2014: 65). Die Lernenden hätten zudem das Gefühl, respektiert und ernst genommen zu werden und könnten als Expert*innen für ihre Erstsprachen fungieren; dies würde zu einem positiven Selbstbild und einer optimistischen Einstellung zur eigenen sprachlichen Situation führen, sodass „Mehrsprachigkeit als Ressource“ wahrgenommen werden kann (vgl. Kovacevic / Laimer / Wurzenrainer 2014: 63-65). Solch eine Integration aller Sprachen der Schüler*innen schafft laut Kovacevic, Laimer und Wurzenrainer (2014: 63-64) günstige Lernvoraussetzungen. Dies erscheint für Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund besonders wichtig, da Fornol (2016: 86) feststellt, dass Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Studien, welche sich mit Schulleistungen befassen, schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder mit deutscher Erstsprache. Dies ist besonders in Sachfächern, in denen nicht sprachliche Kenntnisse vermittelt werden, der Fall (vgl. Fornol 2016: 87).

Aus verschiedensten Gründen ist es also wichtig, dass sich im Unterricht mit Mehrsprachigkeit befasst wird. Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen (beispielsweise der Syntax und der Morphologie) der diversen Sprachen, die die Schüler*innen einer Klasse mitbringen, und die davon ausgehenden Sprachvergleiche kann den Lehrkräften ermöglichen, (potenzielle) Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache dieser Schüler*innen nachzuvollziehen (vgl. Fornol 2016: 95). Mehrsprachigkeit fördert dementsprechend „die Fähigkeit, auf unterschiedlichen Ebenen sprachliche Muster zu vergleichen, kreativ und auch spielerisch mit ihnen umzugehen und sich explizit zu Unterschieden zu äußern“ (Wiese / Tracy / Sennema 2020: 17).

Außerdem scheint es im Allgemeinen von Vorteil zu sein, wenn Schüler*innen andere Erstsprachen haben, auf die sie im Sprachunterricht zurückgreifen können. Lehrer*innen gehen davon aus, dass sich „ein hohes Kompetenzniveau in einer Sprache positiv auf die Aneignung weiterer Sprachen auswirkt¹⁷“ (Bredthauer / Engfer 2016: 109). Bredthauer und Engfer (2016: 113) geben an, dass Lehrpersonen den Erstsprachen ihrer Schüler*innen eine wichtige Rolle zuschreiben, da diese Sprachkenntnisse als Stütze für den Erwerb weiterer Sprachen dienen können. Allerdings wird Mehrsprachigkeit in der Schule von den Lehrer*innen nicht nur „als Ressource wahrgenommen, sondern auch als Herausforderung¹⁸“ (Bredthauer / Engfer 2016: 110).

¹⁷ „Teachers assume that a high level of competence in one language has a positive effect on the acquisition of further languages.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 109)

¹⁸ „It becomes apparent again that teachers perceive of multilingualism as a resource, yet also a challenge.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 110)

2.3.2 Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

Auch wenn mittlerweile wissenschaftlich bestätigt ist, dass die Sorge um die Entwicklung einer „doppelte Halbsprachigkeit“ unbegründet ist, wird oftmals noch vom Gegenteil ausgegangen (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 17). Obwohl zahlreiche Lehrpersonen der Meinung sind, dass Mehrsprachigkeit eine bereichernde Hilfestellung beim Erwerb weiterer Sprachen darstellen kann, gibt es auch Lehrer*innen, welche in der Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im deutschsprachigen Unterricht „eine Bedrohung für den erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache¹⁹“ sehen (Bredthauer / Engfer 2016: 114). Andere wiederum machen sich Sorgen, durch die Beschäftigung mit den Erstsprachen der Schüler*innen im Unterricht wertvolle Zeit zu verlieren, in welcher sie sich mit dem eigentlichen Lehrstoff beschäftigen könnten (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 110). Davon abgesehen wird davon ausgegangen, dass die „Kinder ihre Erstsprache zu Hause mit ihrer Familie und ihren Freunden sprechen, und dass die Schule der einzige Ort ist, an welchem sie [...] mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen und diese [...] korrekt lernen können²⁰“ (Bredthauer / Engfer 2016: 114).

Mitunter stellen auch die Umstände an den Schulen und die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen einen Grund dar, warum Mehrsprachigkeit nicht in den Unterricht integriert wird bzw. werden kann. Den Lehrpersonen, die an einer Studie von Bredthauer und Engfer teilgenommen haben, zufolge, sind die Bedingungen für die Integration von anderen Sprachen als Deutsch in den Unterricht nicht ideal; eine zu große Anzahl verschiedener Sprachen im Klassenzimmer, nicht ausreichend Zeit in der Klasse sowie zu zeitaufwändige Unterrichtsplanungen sind nur einige der genannten Hürden (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 109-110). Zusätzlich erläutert Reimann:

So werden mit Blick auf die (Binnen-) Differenzierung und Individualisierung anspruchsvolle und ansprechende, mithin motivierende Aufgaben, eingefordert, sowie eine Förderung gerade auch im Bereich der Schriftlichkeit und der bildungssprachlichen Ebene explizit gewünscht. Mitunter wurde explizit der Wunsch nach Aktivitäten und Materialien zur Differenzierung deutlich [...]. (Reimann 2021: 172)

Die Lehrpersonen müssen in mehrsprachigen Klassen also differenzieren, was einen erhöhten Arbeitsaufwand bedeutet. Eine hohe Anzahl der Lehrenden in Österreich und Deutschland „gibt an, von den verschiedenen Sprachen ihrer Schüler*innen erschöpft und

¹⁹ „This means that they regard the usage of community languages as a threat to the successful acquisition of German.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 114)

²⁰ „It is generally assumed that children speak their native language at home with their family and with friends and that school is the only place where they a) get in touch with the German language and b) learn it properly.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 114)

überfordert zu sein²¹“ (Bredthauer / Engfer 2016: 117); sie fühlen sich im Klassenzimmer verloren.

Ein weiterer Grund, warum Mehrsprachigkeit oftmals nicht in den Unterricht einfließt und stattdessen darauf bestanden wird, ausschließlich Deutsch im Unterricht zu verwenden, ist der Eindruck der Lehrpersonen, keine Kontrollmöglichkeit zu haben (vgl. Oomen-Welke 2016: 9). Sie fürchten um ihre Autorität, da sie „die Äußerungen ihrer Schüler*innen nicht verstehen und somit nicht kommentieren können²²“; es herrscht die Sorge, „die Kinder könnten schlecht über die Lehrer*innen oder die Schule sprechen²³“, ohne dass sich die Lehrpersonen dessen bewusst sind und entsprechend reagieren können (Bredthauer / Engfer 2016: 114).

Zusätzlich befürchten die befragten Lehrpersonen, dass durch die Erlaubnis, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zu verwenden, die Kinder, welche Deutsch als Erstsprache sprechen, ausgeschlossen werden und sich ethnische Gruppen im Klassenzimmer bilden (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 113-114). Außerdem wird es als problematisch betrachtet, wenn erstsprachliche Kinder dem Fremdsprachunterricht beiwohnen. Die Schüler*innen, deren Erstsprache die Zielsprache ist, könnten unter anderem im Unterricht unterfordert sein. Außerdem besteht die Gefahr, dass sie sich selbst überschätzen, schwer zur Mitarbeit zu animieren sind oder von der Lehrperson nicht (ausreichend) in den Unterricht einbezogen werden (vgl. Reimann 2021: 172). Diesbezüglich teilt Reimann (2021: 172) die Beobachtung, dass jene Schüler*innen oftmals nicht von der Lehrperson aufgerufen werden.

Aber auch fehlende Aus- und Weiterbildungen sowie ein Mangel an geeigneten Materialien sind ein Grund für das Vorherrschen von Einsprachigkeit in den Klassenzimmern; die meisten Lehrkräfte geben an, dass sie „nicht ausreichend für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ausgebildet wurden²⁴“ (Bredthauer / Engfer 2016: 106) und außerdem nicht wissen, wie sie die Erstsprachen der Kinder in den Unterricht einbauen sollen (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 106). Die Ausnahme bilden Lehrer*innen, die ebenfalls nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 111).

²¹ „This surely must be taken into account, when a high number of teachers report that they feel exhausted and overwhelmed by their students’ multilingualism.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 117)

²² „On the one hand, they cannot understand their students and are therefore incapable of commenting on what has been said.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 114)

²³ „On the other hand, they worry that students are talking negatively about them, or the school, and their authority is thus undermined without them being aware.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 114)

²⁴ „The majority of teachers claim that they have not been trained sufficiently to teach linguistically heterogeneous classes.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 106)

Ungeachtet der fehlenden Ausbildung für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen ist ein weiteres Problem, dass die zur Auswahl stehenden Schulbücher die Mehrsprachigkeit der Lerner*innen nicht thematisieren (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 107). Ferner gaben die an Bredthauer und Engfers Studie beteiligten Lehrer*innen an, „mehrsprachige pädagogische Ressourcen [...], die für die Einbeziehung anderer Sprachen in den Deutsch-, Deutsch-als-Zweit-/Fremdsprache- oder Gemeinschaftssprachenunterricht entwickelt wurden, entweder nicht [zu] kennen oder nicht bekommen [zu] können.“²⁵ (Bredthauer / Engfer 2016: 108). Deshalb erhalten „Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht die Möglichkeit, ihre Erstsprache im Klassenzimmer zu verwenden“²⁶ (Bredthauer / Engfer 2016: 113), obwohl ihre deutschsprachigen Mitschüler*innen laut Bredthauer und Engfer (2016: 114) regelmäßig betonen, Interesse an den diversen Sprachen zu haben. Grundschullehrer*innen haben jedoch oftmals Bedenken, die Mehrsprachigkeit der Kinder zu fördern; es wird angenommen, dass die Lerner*innen hierfür bereits in mehreren Sprachen fortgeschrittene Kenntnisse erlangt haben müssen, weshalb die Sekundarstufe als geeigneter für die Förderung von Mehrsprachigkeit angesehen wird. Die Lehrpersonen dieser Schulstufe sind im Gegensatz dazu der Meinung, dass die sprachliche Förderung so früh wie möglich einsetzen sollte (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 115).

Wie dieses Unterkapitel gezeigt hat, haben Lehrkräfte verschiedene Gründe für ihre Bedenken, Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einzubetten. Bredthauer und Engfer fürchten, dass aufgrund der mangelhaften Ausbildung für Unterricht in mehrsprachigen Klassenzimmern und der fehlenden Ressourcen bei den Lehrkräften der Eindruck entsteht, Mehrsprachigkeit sei eher eine „Belastung als eine Chance, die es zu nutzen gilt“²⁷ (Bredthauer / Engfer 2016: 107).

Aber wie könnte Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integriert und genutzt werden? Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

²⁵ „Teachers report that they either do not know of, or cannot get hold of multilingual pedagogical resources other than course books, which have been developed for the inclusion of other languages into German, German as a second/foreign language, or community language classes.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 108)

²⁶ „Nevertheless, the majority of students with native tongues other than German do not get the opportunity to use their first language in the classroom.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 113)

²⁷ „[...] run the risk of promoting a view among teachers that multilingualism is a burden, rather than an opportunity not to be missed.“ (Bredthauer / Engfer 2016: 107)

2.3.3 Möglichkeiten der Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Wiese, Tracy und Sennema beschreiben Mehrsprachigkeit, welche „ihr volles Potenzial nicht in einer verarmten, auf Einsprachigkeit beschränkten, sondern nur in einer anregungsreichen mehrsprachigen Umgebung entfalten [kann]“ als „natürliche[n] Aspekt menschlicher Sprachfähigkeit“ (Wiese / Tracy / Sennema 2020: 16). Es ist also wichtig, dass Mehrsprachigkeit sinnvoll und effektiv in den Unterricht integriert wird, um ihre Vorteile voll auszuschöpfen (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 16).

Es könnte beispielsweise auf Gemeinsamkeiten (etwa internationale Wörter) zwischen zwei Sprachen hingewiesen werden, oder der Fokus auf Unterschiede (z.B. Präpositionen) gelegt werden (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 111). Bei solchen Sprachvergleichen wird jedoch meist ausschließlich auf das lexikalische Level geachtet; die Phonetik oder der Satzbau einer Sprache wird oftmals ausgespart (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 112). Sprachvergleiche scheinen allerdings nicht so beliebt wie kulturelle Vergleiche zu sein, welche sich besonders für Projektarbeiten anbieten (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 111).

Wiese, Tracy und Sennema (2020: 25-26) stellen in ihrer Publikation eine Vielzahl an Möglichkeiten vor, wie in mehrsprachigen Lernarrangements gearbeitet werden kann. Schüler*innen sollten „explizit dazu ermutigt [werden], multiple sprachliche Zugänge zu nutzen, um einander beim Lösen von Aufgaben zu helfen“ (Wiese / Tracy / Sennema 2020: 25-26). Als konkrete Beispiele führen sie leises Übersetzen, Zusammenfassen und Paraphrasieren an, sodass das Verstehen des Unterrichtsstoffes gesichert ist; hierbei nehmen mehrsprachige Kinder aktiv die Rolle eines Experten oder einer Expertin ein (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 26).

Des Weiteren gibt es das sogenannte *Sprachbad*, das zur frühen Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache dient (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19). Krumm erklärt, dass „[d]ie Förderung der Sprachwahrnehmung und reiche, mehrsprachige Sprachumgebungen [...] bereits im Kindergarten wichtig“ seien (Krumm 2016: 66). Eine weitere Möglichkeit stellen duale Programme dar, im Rahmen derer der Unterricht zu je einer Hälfte in einer anderen Sprache abgehalten wird (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19). Ein alternatives Modell, welches mehrere Sprachen vereint, ist der in dieser Arbeit bereits erwähnte CLIL-Unterricht (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19).

Ferner weisen Kovacevic, Laimer und Wurzenrainer (2014: 66-67) auf verschiedene Projekte („MARILLE²⁸“), Handbücher („Sprachenvielfalt als Chance²⁹“) und Datenbanken für Materialien („KIESEL³⁰“) rund um das Thema Mehrsprachigkeit hin, die für Lehrer*innen in mehrsprachigen Settings interessant sein könnten.

Grundsätzlich ist es ratsam, in der Schule Platz für Mehrsprachigkeit zu schaffen, da laut Wiese, Tracy und Sennema Mehrsprachigkeit in menschlichen Gesellschaften der Normalfall sei und jeder Mensch von Natur aus in einem gewissen Sinn mehrsprachig ist (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 30). Oomen-Welke meint dazu: „Mehrsprachig sind wir schon in unserer Muttersprache“ (Oomen-Welke 2016: 5). Damit ist gemeint, dass zu Hause nicht dieselbe Sprache wie beispielsweise im Beruf oder dem öffentlichen Leben verwendet wird (vgl. Oomen-Welke 2016: 5). Dieser Umstand passt auch auf das Beispiel Südtirol, wo in der Schule Standarddeutsch, in der Öffentlichkeit aber Dialekt gesprochen wird. In diesem Zusammenhang lässt sich erwähnen, dass Kinder laut Krumm dann gerne eine Sprache lernen, wenn diese auch außerhalb von Bildungseinrichtungen gebraucht werden kann (vgl. Krumm 2016: 62).

Diese Beobachtung bringt wieder das Beispiel Südtirols ins Spiel, wo die Kinder in der Schule Standarddeutsch lernen, ihm im Alltag aber nur selten begegnen. Im nächsten Abschnitt soll, als Pendant zu diesem Unterkapitel, die aktuelle sprachliche Situation an Südtiroler Schulen erläutert werden.

2.4 Mehrsprachigkeit in Südtirols Klassenzimmern

Ende der 70er-Jahre wies Riedmann (1979: 152-153) darauf hin, dass die Schulen in Südtirol „nach ethnischer Zugehörigkeit der Bevölkerung des Landes getrennt“ sind. So besuchten Kinder mit deutscher Erstsprache üblicherweise deutsche Schulen, in denen die Unterrichtssprache Deutsch ist, und italienischsprachige Kinder besuchten italienische Schulen mit italienischer Unterrichtssprache. Jedoch kristallisierte sich damals bereits heraus, dass Kinder mit italienischer Erstsprache vermehrt in deutsche Schulen eingeschrieben wurden, weil seit den Autonomiebestimmungen von 1972 der

²⁸ mehr Informationen zu MARILLE: vgl. Boeckmann, Klaus Borge [u. a.] (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.

URL: https://www.researchgate.net/publication/303700319_Mehrsprachigkeit_fordern_Die_Mehrheitssprache_im_vielsprachigen_Umfeld (03.07.2024, 12:45).

²⁹ Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance – das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.

³⁰ KIESEL-Downloadmaterialien. In: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). URL: <https://www.oesz.at/material-center/testbuendel-kiesel/> (03.07.2024, 13:22).

deutschen Sprache im Berufsleben eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wurde (vgl. Riedmann 1979: 152-153).

Auch Anfang der 2000er ist die Situation nicht anders; Meraner (2004: 72) erklärt, dass viele italienischsprachige Eltern ihre Kinder im Erwerb der deutschen Sprache unterstützen möchten und diese deshalb in deutsche Kindergärten oder Schulen schicken. Daraus ergeben sich Klassen, in welchen die deutschsprachigen Kinder manchmal die Minderheit bilden, obwohl sie eine deutschsprachige Schule besuchen. Dies ist beispielsweise in Bozen, wo die italienischsprachige Bevölkerung in der Mehrheit ist, der Fall (vgl. Meraner 2004: 72). Die italienischsprachigen Eltern pochen deshalb auf die Einführung einer zweisprachigen Schule oder wünschen an italienischsprachigen Schulen die Verwendung der deutschen Sprache in Sachfächern (vgl. Meraner 2004: 72).

Doch wie ist die Lage an Südtirols Schulen heute, fast 20 Jahre später? Dies wird im nächsten Unterkapitel thematisiert.

2.4.1 Aktuelle Trends und Entwicklungen in Südtirol

Im Schuljahr 2021/22 haben in Südtirol nahezu 11.000 Schüler*innen ohne italienische Staatsbürgerschaft, im Durchschnitt also 12%, einen Kindergarten oder eine Schule besucht (vgl. Rainews 2023a).

Im Jahr 2022 wurde eine Lernstandserhebung an den deutschsprachigen Schulen in Südtirol durchgeführt. Gemäß diesen Ergebnissen sind die Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch sowie in der Zweitsprache Italienisch verbesserungswürdig (vgl. Südtiroler Landesverwaltung 2022). In Deutsch seien die Resultate, besonders in den dritten Mittelschulklassen sogar rückläufig, wobei nur in den ersten und dritten Klassen der Mittelschulen die Lernstandserhebungen durchgeführt wurden (vgl. Südtiroler Landesverwaltung 2022). Bei diesen Lernstandserhebungen erreichten Schüler*innen mit deutscher Erstsprache die höchste Lösungshäufigkeit. An zweiter Stelle standen Kinder aus gemischtsprachigen (Deutsch-Italienisch) Familien. Schüler*innen aus italienisch- und anderssprachigen Familien erreichten die niedrigste Lösungshäufigkeit (vgl. Südtiroler Landesverwaltung 2022). Bezogen auf Italienisch als Zweitsprache fiel auf, dass die Kinder aus italienischsprachigen Familien, welche eine deutschsprachige Schule besuchten, besser abschnitten als die Schüler*innen mit deutscher Erstsprache (vgl. Südtiroler Landesverwaltung 2022).

Im darauffolgenden Jahr war die Lage nicht anders, besonders an den deutschsprachigen Schulen in Bozen war sie prekär; nur zwischen 30 und 40% der

Kinder, welche in Bozen die deutsche Grundschule besuchten, waren deutschsprachig aufgewachsen. Die verbleibenden 60 bis 70% sprachen zu Hause Italienisch oder eine andere Sprache (vgl. Rainews 2023c). An der Grundschule „Johann Heinrich Pestalozzi“ in Bozen hatten 2023 ungefähr 50% aller Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Hinzu kamen noch jene Kinder, die zu Hause Italienisch sprechen. Weniger als die Hälfte aller Schüler*innen sprach außerhalb der Schule also Deutsch (vgl. Rainews 2023a). Dabei schien die sprachliche Situation an Bozner Schulen je nach Stadtviertel unterschiedlich zu sein. Obwohl im Stadtviertel Gries im Vergleich zum Stadtviertel Europa weniger Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die deutschsprachige Schule besuchten, war auch an den Schulen in Gries eine Zunahme an Kindern zu bemerken, die zu Hause nicht Deutsch sprachen (vgl. Rainews 2023a). Für nahezu zwei Drittel der Kinder, die 2023 deutschsprachige Schulen in Gries besuchten, war Deutsch nicht Erstsprache (vgl. Südtirol News 2023). Südtirol News berichtete dazu:

Zunehmend wird die deutschsprachige Schule mehrheitlich von Kindern nichtdeutscher Herkunft besucht und die Zahl der Kinder mit Deutsch als Muttersprache rückt immer mehr in den Hintergrund. Dies sollte schwer zu denken geben, ist die deutschsprachige Schule neben der ladinischsprachigen doch eine Errungenschaft der Autonomie, um die Sprachminderheiten in Südtirol zu schützen und diese Minderheitensprachen im Staat Italien nicht aussterben zu lassen. (Südtirol News 2023)

Einem Bericht desselben Nachrichtenportals zufolge setzte sich dieser Trend im Schuljahr 2023/24 fort: Für das aktuelle Schuljahr seien in Bozen, wo die deutschsprachige Bevölkerung 20% umfasst, 55% der in Bozen wohnhaften Kinder in deutschsprachige Grundschulen eingeschrieben worden (vgl. Südtirol News 2023). Dementsprechend besucht im derzeit laufenden Schuljahr eine Vielzahl an Kindern, welche zu Hause eine andere Sprache als Deutsch spricht, deutschsprachige Schulen mit deutscher Unterrichtssprache.

Auch Anfang des Jahres 2024 fürchtet man, dass sich der Trend, wonach immer mehr Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in deutsche Schulen in Bozen eingeschrieben werden, im Schuljahr 2024/25 fortsetzen wird (vgl. Rainews 2024a). 2024 werden erstmals Maßnahmen ergriffen, um mit dieser sprachlichen Entwicklung an Schulen besser umgehen zu können; es wird auf Gespräche mit den Eltern der Kinder, welche die Unterrichtssprache nur unzureichend beherrschen, gesetzt. Außerdem wird den Eltern geraten, ihre Kinder nur in deutschsprachige Schulen einzuschreiben, sofern sie selbst ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache haben (vgl. Rainews 2024b). Zusätzlich sollen Eltern Sprachkurse angeboten werden, sodass sie ihre Kinder besser unterstützen können (vgl. Rainews 2024a). Auch wird explizit darauf hingewiesen, dass es für Kinder nichtdeutscher Erstsprache herausfordernd ist, eine deutschsprachige

Schule zu besuchen und somit dem Unterricht in einer Zweit- oder Fremdsprache folgen zu müssen (vgl. Rainews 2024b).

Laut eines Artikels von Südtirol News können nämlich viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dem Unterricht an deutschsprachigen Schulen fast nicht folgen, wodurch das Unterrichtsniveau sinkt – zum Nachteil der Kinder aus deutschsprachigen Familien (vgl. Südtirol News 2023), die sich aufgrund des niedrigen Niveaus langweilen, im Italienischunterricht aber Schwierigkeiten haben, zu folgen; dort sei das Niveau wiederum zu hoch (vgl. Rainews 2023a). Vermehrt besuchen deshalb Bozner Kinder deutschsprachige Schulen in Eppan oder Terlan, den ländlichen Nachbargemeinden Bozens, in der Hoffnung, dort besseren Unterricht zu erhalten (vgl. Rainews 2023c).

Insgesamt wird also kritisiert, dass die deutschen Schulen in Bozen von einer zu hohen Anzahl an italienisch- oder anderssprachigen Schüler*innen besucht werden, wodurch die Qualität des Unterrichts herabgesetzt werde (vgl. Rainews 2023b). Befinden sich in einer Klasse einer deutschsprachigen Schule zu mehr als 30% Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, kann eine gute Immersion nicht funktionieren (vgl. Südtirol News 2023).

Nicht nur für die Schüler*innen hat diese Entwicklung jedoch Konsequenzen, sondern auch für die Lehrpersonen; David Augscheller, Direktor der Pestalozzi-Schule in Bozen, gibt an, die Lehrer*innen müssten jeden Tag differenzieren (vgl. Rainews 2023a). Außerdem kommen Lehrpersonen, welche Klassen unterrichten, in denen über 50% der Kinder nicht deutscher Erstsprache sind, an ihre Grenzen (vgl. Rainews 2023c). Wie Südtirol News berichtet, hat dies folgenden Grund:

Deutsch als Erstsprache zu unterrichten ist nicht dasselbe, wie Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten. So wie es scheint, ist [das Südtiroler] Schulsystem nicht dafür gerüstet, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Lehrpersonen klagen seit Jahren über Überlastung und fehlende Ressourcen und darüber, dass sie letztendlich unter diesen Voraussetzungen keinem Kind mehr gerecht werden können. (Südtirol News 2023)

In einem Artikel von Rainews (2023a) wird zudem auf die Wichtigkeit von entsprechenden Aus- und Fortbildungen für die Lehrpersonen hingewiesen, welche sich auf die Mehrsprachigkeit in ihren Klassenzimmern einlassen müssten.

Neben diesen Ausbildungen gibt es noch eine Reihe weiterer Vorschläge, hauptsächlich aus Politiker*innenkreisen, wie mit der aktuellen Zunahme an Mehrsprachigkeit an Südtiroler Mittelschulen umgegangen werden könnte. Unter anderem wird an einer deutschsprachigen Mittelschule in Gries über einen Sprach-Eingangstest diskutiert, um überprüfen zu können, ob die Kenntnisse der Schüler*innen in der deutschen Sprache ausreichend sind (vgl. Rainews 2023a, Rainews 2023b).

Obwohl Südtirol News (2023) berichtet, dass „keine Schule ein Kind ablehnen“ dürfe, steht dem Verfassungsrechtler Palermo zufolge im Autonomiestatut, dass deutschsprachige Schulen Schüler*innen, deren Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache unzureichend sind, ablehnen dürften (vgl. Rainews 2023b). Über Grenzfälle könnten deutsch- und italienischsprachige Expert*innen einer paritätischen Kommission, welche ebenfalls vermehrt gefordert wird, urteilen (vgl. Südtirol News 2023). Anderenfalls könnten Kinder mit nicht ausreichenden Kenntnissen in der deutschen Sprache „als geschlossene Gruppe von Fachpersonal gezielt gefördert werden“ (Südtirol News 2023). Laut Rainews (2023a) verfüge Südtirol nämlich über mehr Personal zur Sprachförderung als beispielsweise Österreich. Sind die deutschen Sprachkenntnisse einmal gut genug ausgebildet, könnten die Kinder die Regelklasse besuchen (vgl. Südtirol News 2023). Dies würde „erfolgreich[en] Spracherwerb und Integration ermöglich[en] und gleichzeitig ein Absinken des allgemeinen Unterrichtsniveaus verhinder[n]“ (Südtirol News 2023).

Die politische Partei Team K fordert hingegen neben zweisprachigen Schulen auch zweisprachige Kindergärten, sodass die Kinder so früh wie möglich mit Mehrsprachigkeit in Kontakt gebracht werden können (vgl. Südtirol News 2023). Viele Südtiroler Familien hegen nämlich den Wunsch, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen können (vgl. Südtirol News 2023). Bezogen auf die aktuelle Trennung der Landessprachen an Südtiroler Bildungsinstitutionen stellen die Gemeinderäte Matthias Cologna und Thomas Brancaglion fest:

Das derzeitige getrennte Schulsystem hat versagt, ein angemessenes Erlernen von Italienisch und Deutsch zu gewährleisten. Durch diese Trennung treffen wir uns nicht, reden nicht miteinander, und wenn wir getrennt aufwachsen, ist es schwieriger, das in der Schule Gelernte in den Alltag zu übertragen. (Südtirol News 2023)

Daher sind an italienisch- und deutschsprachigen Kindergärten Gruppen, in welchen beide Sprachen verwendet werden, geplant. Voraussetzung ist eine Mindestanzahl an 15 Einschreibungen. Somit würde das Recht auf Unterricht in der Erstsprache, welcher in Artikel 19 des zweiten Autonomiestatuts festgelegt ist, nicht verletzt (vgl. Südtirol News 2023). Auch Brigitte Foppa, die Landtagsabgeordnete der Grünen, stellt klar, dass Südtirol bereit für systemische, mehrsprachige Projekte und Angebote in der Schule wäre, da es ansonsten zur „selbstgebastelten“ mehrsprachigen Schule mit Stress für alle“ komme (Südtirol News 2023).

Dass die sprachliche Entwicklung an besonders deutschsprachigen Südtiroler Schulen so angeregt politisch diskutiert wird zeigt, wie aktuell das Thema ist, und dass die

Situation dringenden Handlungsbedarf hat. Dieser derzeitige Trend wird in meiner Arbeit genauer untersucht.

3. Forschungsziel der Masterarbeit – Forschungsfragen und Hypothesen

In diesem Kapitel wird das Forschungsziel meiner Arbeit erläutert und pro Forschungsfrage werden Hypothese(n) formuliert.

Diese Arbeit hat zum Ziel, Meinungen und Erfahrungsberichte bezüglich der aktuellen sprachlichen Situation in Südtirol bzw. Mehrsprachigkeit im Unterricht allgemein zu sammeln, um die Herausforderungen und Chancen in sprachlich heterogenen Klassen zu erkennen. Hierfür werden Schüler*innen und Lehrpersonen des Faches Deutsch befragt. Zudem werden Modelle und Möglichkeiten in den Fokus gerückt, die das Sprachenlernen attraktiver gestalten und die Zufriedenheit von Schüler*innen und Lehrpersonen mit dem Unterricht steigern. Zusätzlich werden die Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache und die für die Schüler*innen herausforderndsten Bereiche festgestellt.

Die erste Forschungsfrage lautet: *Wie wird der in den Medien aktuell beschriebene Trend, dass Südtirols Klassenzimmer immer mehrsprachiger werden, von den Lehrer*innen und Schüler*innen beschrieben und eingeschätzt? Welche Herausforderungen und Chancen, welche Vor- und Nachteile zieht diese Entwicklung mit sich?*

Ich gehe davon aus, dass sich die Meinungen der Lehrer*innen und Schüler*innen zum aktuellen Trend unterscheiden. Möglicherweise beschreiben Lehrpersonen die aktuelle Entwicklung als herausfordernd, da mehr Differenzierung notwendig ist, um den Sprachniveaus aller Schüler*innen gerecht zu werden. Ein denkbarer Nachteil ist, dass diese Differenzierung aus Zeitgründen nicht immer umsetzbar ist. Vorteile könnten sich aus dem engeren Kontakt der Sprachgruppen ergeben und in einer erhöhten Motivation zum Sprachenlernen und in einer besseren Kompetenz in der Zweitsprache münden. Ich vermute, dass sowohl Lehrpersonen als auch Lerner*innen diese Vorteile nennen werden. Schüler*innen könnten den aktuellen Trend ebenso als bereichernd beschreiben.

Die zweite Forschungsfrage lautet: *Wie wird Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert? Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit ein?*

Ich könnte mir vorstellen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur spontan in den Unterricht integriert wird, sondern dass sie bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird, indem sich die Lehrpersonen beispielsweise fragen, ob das Sprachniveau eines bestimmten Textes jenem der Schüler*innen entspricht oder ob es möglicherweise für manche Lerner*innen eine vereinfachte Fassung bräuchte. Außerdem ist anzunehmen,

dass schwierige Begriffe in Texten oder Aufgabenstellungen in einer Fußnote erklärt oder übersetzt werden. Wie Mehrsprachigkeit darüber hinaus in den Unterricht integriert wird, ist schwer abzuschätzen. Es ist jedoch denkbar, dass Mehrsprachigkeit hauptsächlich in Form von Übersetzungen oder Erklärungen in italienischer oder englischer Sprache integriert wird, da diese Methoden den geringsten Aufwand benötigen.

Die dritte Forschungsfrage meiner Masterarbeit ist diese: *An welchen Schulen ist die Zufriedenheit der Lernenden und Lehrenden am höchsten?*

Ich könnte mir vorstellen, dass die Lehrkräfte und Schüler*innen an der ladinischsprachigen Schule am zufriedensten mit dem Deutschunterricht sind. Diese Ansicht liegt darin begründet, dass die ladinischsprachige Schule, je nach Schulstufe, nicht als monolinguale Schule konzipiert ist und die verschiedenen Sachfächer in deutscher, ladinischer oder italienischer Sprache unterrichtet werden. Dadurch kann ich mir vorstellen, dass die Lehrkräfte an der ladinischsprachigen Schule eine genauere und bessere Vorstellung davon haben, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert werden kann. Zudem ist es möglich, dass sie deshalb zufriedener sind, weil sie an Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aufgrund des paritätischen Systems gewöhnt sind. Am niedrigsten ist die Zufriedenheit möglicherweise an der italienischsprachigen Schule. Dies kann ich mir insofern vorstellen, als dass die Schüler*innen an dieser Schule es als frustrierend empfinden könnten, im Deutschunterricht die Standardsprache zu erlernen, die sie aber außerhalb des Unterrichts nicht gebrauchen, weil in Südtirol im Alltag normalerweise ein Südtiroler Dialekt gesprochen wird. Deshalb sehen die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule also vermutlich wenig Sinn im Erlernen der Standardsprache. Daher sind sie wahrscheinlich unmotivierter und unzufriedener. Die Zufriedenheit der Lerner*innen könnte demzufolge also vermutlich gesteigert werden, indem Südtiroler Dialekte im Deutschunterricht behandelt werden. Die Lehrpersonen wären unter Umständen mit ihrem Unterricht zufriedener, wenn sie bereits eine Ausbildung zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht absolviert hätten oder absolvieren könnten.

Die vierte und letzte Forschungsfrage lautet: *An welchen Schulen sind die Sprachkompetenzen der Schüler*innen (in Deutsch) am höchsten? Welche Bereiche der deutschen Sprache (Wortschatz, Grammatik etc.) bereiten den Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten?*

Obwohl Medienberichten zufolge in den letzten Jahren vermehrt Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die deutschsprachige Schule eingeschrieben wurden, kann ich mir trotzdem vorstellen, dass an dieser Schule die Sprachkompetenzen im

Vergleich mit den anderen Schulen am höchsten sind, da die Kinder den meisten Kontakt mit der deutschen Sprache haben. An zweiter Stelle stünden dieser Argumentation zufolge die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule, welche in einigen Sachfächern in deutscher Sprache unterrichtet werden. Am niedrigsten schätze ich die Sprachkompetenzen der italienischsprachigen Lerner*innen ein, weil diese an ihrer Schule am wenigsten Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Die schwierigsten Bereiche sind möglicherweise für die Schüler*innen aller Schulen gleich; die Grammatik und der Satzbau sind, denke ich, am herausforderndsten. Die vier Fälle sind für Menschen, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, möglicherweise sehr komplex. Außerdem ist der Satzbau aufgrund der Verbklammer und der trennbaren Verben sehr wahrscheinlich für viele Schüler*innen herausfordernd.

4. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, erläutert. Sie ermöglichte die Beantwortung der vier Forschungsfragen. Zuerst werden das Untersuchungsdesign und die ethischen Überlegungen (4.1.) vorgestellt, bevor auf die Datenerhebung und Untersuchungsmethoden (4.2.) eingegangen wird. Die Datenaufbereitung und Analysemethoden (4.3.) werden ebenfalls thematisiert, genauso wie der Ablauf der Studie (4.4.). Ziel dieses Kapitels ist es, transparent und detailliert durch den Forschungsprozess zu führen, aus dem die Daten, die die Grundlage der späteren Analyse und Interpretation bildeten, gewonnen wurden.

4.1 Untersuchungsdesign und ethische Überlegungen

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Hierbei kam ein Mixed Method Approach zum Einsatz, eine Verbindung aus quantitativer und qualitativer Datenerhebung (vgl. Mayring 2019: 2). Dies war für die vorliegende Studie insofern gut geeignet, als dass die ersten zwei Forschungsfragen hauptsächlich qualitativ beantwortet werden mussten. Die dritte und vierte Forschungsfrage bezüglich der Kompetenzen und Zufriedenheit der Schüler*innen wurden hingegen quantitativ bearbeitet und beantwortet. Die quantitativen Daten wurden mithilfe eines Fragebogens und eines C-Tests erhoben, welcher einen Einblick in die Kompetenzen in der deutschen Sprache der Teilnehmer*innen erlaubte. Der Fragebogen, der im Anhang (Anh. A) eingesehen werden kann, enthielt auch einige offene und halboffene Fragen. Der Großteil der qualitativen Daten wurde jedoch mit halbstrukturierten Interviews mit Lehrpersonen des Fachs Deutsch erhoben. Die Schüler*innen füllten ausschließlich den Fragebogen aus und bearbeiteten den C-Test. Die Daten wurden im Schuljahr 2023/24 in Südtirol gewonnen.

Vor Beginn der empirischen Forschung wurde sich gründlich mit dem Thema der Umfrage sowie mit den diversen Datenerhebungsmethoden, die im Rahmen dieser Studie möglich gewesen wären, auseinandergesetzt. Zudem wurden potenzielle Proband*innen für die Studie kontaktiert. Auf diese Vorbereitungsphase folgte der Hauptteil der empirischen Studie, welcher in drei Phasen gegliedert ist, wie die untenstehende Abbildung 1 zeigt.

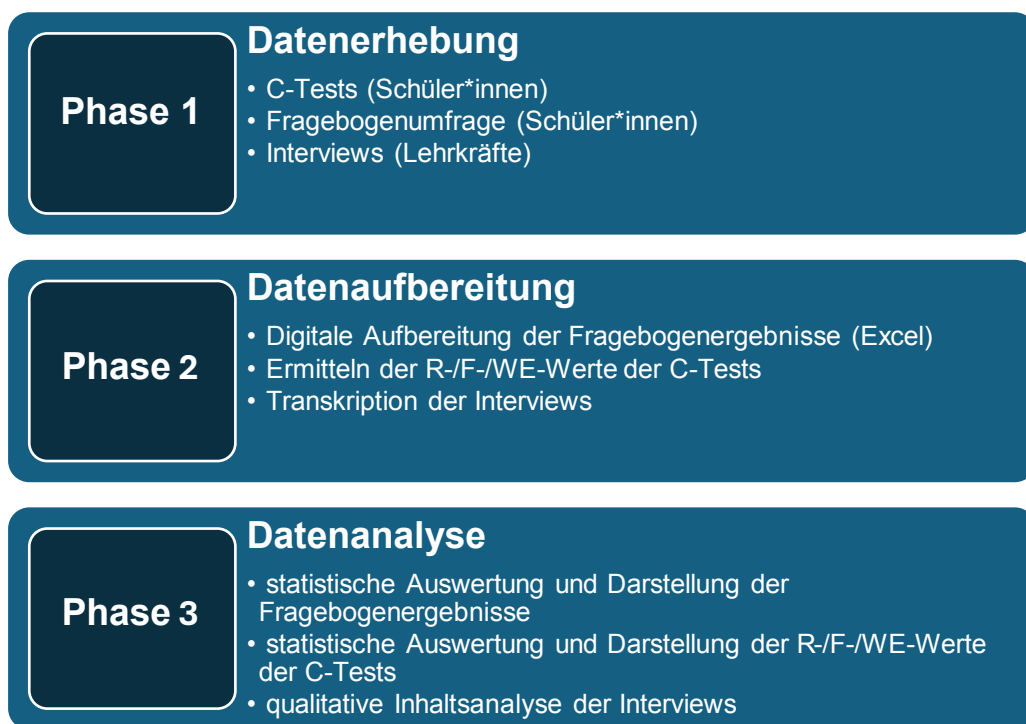


Abbildung 1: Graphische Darstellung der einzelnen Phasen der empirischen Studie

Wie der obigen Abbildung entnommen werden kann, wurden in der ersten Phase die Daten der Teilnehmer*innen erhoben. Hierfür kamen drei verschiedene Instrumente zum Einsatz: C-Tests (4.2.2.1.), Fragebögen (4.2.2.2.) und Interviews (4.2.2.3.). In der zweiten Phase wurden diese Daten aufgearbeitet. Die C-Tests wurden ausgewertet, die Fragebögen digital aufbereitet und die Interviews transkribiert. Anschließend konnten die Daten einer Analyse unterzogen werden, welche quantitativ mit dem Statistikprogramm Excel, aber auch mittels qualitativer Inhaltsanalyse durchgeführt wurde.

Ziel der Studie war es herauszufinden, wie die aktuelle sprachliche Entwicklung an Südtiroler Mittelschulen von den Schüler*innen und dem Lehrpersonal beschrieben und eingeschätzt wird. Neben den Sprachkompetenzen der Lernenden, bezogen auf die deutsche Sprache, wurde deren Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht, der je nach Schulamt als Erst- oder Zweitsprachunterricht ausgelegt ist, eruiert. Aus den C-Tests ließen sich die allgemeinen Kompetenzen in der deutschen Sprache der Schüler*innen ableiten. Die Interviews gaben Aufschluss darüber, inwiefern Mehrsprachigkeit in Südtiroler Klassenzimmern in den Deutschunterricht integriert wird und ob bzw. wie sie bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird.

Vor Beginn der empirischen Untersuchung wurden alle Teilnehmer*innen über deren Ablauf und Zweck der Studie in Kenntnis gesetzt. Das schriftliche Einverständnis der Eltern sowie des Lehrpersonals und der Direktion der jeweiligen Schule wurde ebenfalls eingeholt (Anh. B). Alle Daten wurden vertraulich und ausschließlich im Rahmen der hier

vorliegenden Arbeit verwendet. Ein Abbruch der Teilnahme an der Studie bzw. ein Zurückziehen der Einverständniserklärung war zu jedem Zeitpunkt ohne Konsequenzen und ohne Angabe von Gründen möglich, worüber die Teilnehmer*innen am Tag der Datenerhebung auch nochmals mündlich informiert wurden.

Bei der Durchführung der empirischen Studie wurde zudem auf die Einhaltung des Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019) geachtet. Sämtlichen Teilnehmer*innen der Studie wurde mit Respekt begegnet (vgl. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 2). Alle Einstellungen und Haltungen der Proband*innen zum Sachverhalt wurden akzeptiert und geschätzt. Niemand wurde für seine*ihre Meinung verurteilt. Die Proband*innen nahmen freiwillig an der Studie teil und wurden im Rahmen der Umfrage keinen Risiken ausgesetzt (vgl. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 4). Die Einwilligung der Studienteilnehmenden konnte „jederzeit von ihnen zurückgenommen werden“ (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 5). Ferner wurden alle Sprachen als gleichwertig angesehen und mit den Eltern der Schüler*innen sowie mit den Direktor*innen der teilnehmenden Schulen auf Deutsch und Italienisch³¹ kommuniziert. Im Sinne der Ehrlichkeit und Fairness wurde über das Ziel der Studie, soweit möglich, sowie den Studienablauf und die -bedingungen informiert (vgl. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 3). Selbstverständlich war ich bestrebt, die Studie „nach den höchstmöglichen Qualitätsmaßstäben“ durchzuführen (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 3), weshalb beispielsweise die Forschungsfragen mit Hilfe von drei verschiedenen Datenerhebungsmethoden bearbeitet wurden; dies schuf ein möglichst detailliertes und umfassendes Bild der Situation. Außerdem wurde der Forschungs- und Schreibprozess von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Universität Wien betreut. Darüber hinaus wurden „wissenschaftliche Standards und [...] Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis“ (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 3) eingehalten und keine Quellen ohne deren eindeutige Kenntlichmachung in die Arbeit integriert. Die Ergebnisse der Studie wurden den drei Schulen, welche an der Forschung teilnahmen, nach Abschluss der Arbeit zur Verfügung gestellt. Selbstverständlich wurde sichergestellt, dass kein*e Teilnehmer*in identifiziert werden kann (vgl. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2019: 5).

³¹ Da ich kein Ladinisch beherrsche, beschränkte sich die Kommunikation mit den Schulen auf die Sprachen Deutsch und Italienisch.

4.2 Datenerhebung und Untersuchungsmethoden

Im folgenden Unterkapitel werden ein Einblick in den Untersuchungskontext gegeben, Informationen zu den Teilnehmer*innen geteilt sowie die Untersuchungsmethoden vorgestellt.

4.2.1 Überblick über den Untersuchungskontext

Die empirische Studie bezog sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte des Fachs Deutsch an Südtiroler Mittelschulen mit ein. Die mitwirkenden Schulen wurden Mitte Dezember 2023 und Anfang Februar 2024 für durchschnittlich zwei Stunden von der Forscherin persönlich besucht und die Studie bzw. die Fragen und Aufgabenstellungen des Fragebogens von ihr erläutert. Im Vorfeld oder im Anschluss an die Fragebogenerhebung mit den Schüler*innen fand ein Interview mit deren jeweiliger Deutschlehrperson statt.

4.2.2 Instrumente und Verfahren

Im Folgenden werden die drei Datenerhebungsmethoden in separaten Unterkapiteln vorgestellt sowie begründet, warum sie für diese Studie ausgewählt wurden. Alle Methoden erfüllen die Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität, wobei die Gütekriterien nochmals pro Datenerhebungsmethode separat erläutert werden.

4.2.2.1 Der C-Test

Ein C-Test ist ein Instrument, mit welchem in kurzer Zeit ein Screening bzw. eine „Messung der allgemeinen Sprachkompetenz (*general language proficiency*) in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen“ (Grotjahn 2019: 585-586) durchgeführt werden kann. C-Tests werden schriftlich durchgeführt und ermöglichen, zuverlässig und ökonomisch die Textkompetenz und das Textverständnis der getesteten Person zu messen (vgl. Baur / Spettmann 2005: 1).

Bei C-Tests handelt es sich um Lückentests (vgl. Eckes 2010: 19). Die Themen der Texte sind populärwissenschaftlicher Natur (vgl. Mainzer-Murrenhoff / Drackert 2022: 473). Sie sollten den Teilnehmer*innen also kein spezifisches themenbezogenes Wissen abverlangen, „kein Spezialvokabular oder ungewöhnliche grammatikalische Strukturen enthalten, möglichst authentisch sein, eine Sinneinheit bilden sowie zielgruppenadäquat sein“ (Grotjahn 2019: 595). Um zu verhindern, dass thematisches Wissen dennoch einen

Einfluss auf das Testergebnis hat (vgl. Grotjahn 2019: 588) und somit zuverlässige Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz der Teilnehmenden erschwert werden, setzt sich ein C-Test aus mehreren, meistens aus vier oder fünf, kurzen Texten zusammen (vgl. Mainzer-Murrenhoff / Drackert 2022: 473). In diesen Texten fehlt jeweils der zweite Part jedes zweiten Wortes; dadurch ergeben sich 20 bis 25 Lücken (vgl. Mainzer-Murrenhoff / Drackert 2022: 473), welche sich „inhaltlich, semantisch und syntaktisch eng aufeinander“ beziehen (Eckes 2010: 21). Die Proband*innen sollen diese Lücken korrekt ergänzen (vgl. Grotjahn 2019: 585), wobei dies lediglich erfolgen kann, wenn sie den Text verstanden haben (vgl. Baur / Spettmann 2005: 2). Bei der Auswertung bringt jede Lücke, welche orthografisch, grammatikalisch sowie semantisch korrekt rekonstruiert wurde, einen Punkt (R-/F-Wert³²) (vgl. Mainzer-Murrenhoff / Drackert 2022: 474). Die Anzahl korrekt gefüllter Lücken korreliert mit der Sprachkompetenz des Probanden/der Probandin; je mehr Lücken richtig rekonstruiert wurden, desto höher ist das Sprachniveau des Teilnehmers/der Teilnehmerin (vgl. Heppinar 2022: 152). Da aber, wie bereits erwähnt, die Lücken voneinander abhängig sind und inkorrekt rekonstruierte Lücken am Anfang des Textes einen Einfluss auf die Rekonstruktion der weiteren Lücken haben, „wird ein Text als ein Item ausgewertet“ (Mainzer-Murrenhoff / Drackert 2022: 474). Es wird also nur die Gesamtzahl aller Punkte, die im Rahmen eines C-Tests erreicht werden können, interpretiert; somit können Informationen über die allgemeine Sprachfähigkeit, in diesem Fall in der deutschen Sprache, erlangt werden (vgl. Baur / Spettmann 2005: 4). Bei der Interpretation ist laut Baur und Spettmann jedoch folgendes zu beachten:

Ein klassischer C-Test gibt prinzipiell keine genaueren Informationen über Stärken und Schwächen in Teilbereichen der Sprache, z.B. über den Wortschatz oder über grammatikalische Kenntnisse (das ist Aufgabe der Teilfertigkeitstests). Außerdem ermöglicht der C-Test, bedingt durch das Testformat, keine Aussagen z.B. über die Kompetenz [sic!] in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen. (Baur / Spettmann 2005: 4)

Obwohl ein C-Test also keine Rückschlüsse auf die Einzelfertigkeiten in einer bestimmten Sprache einer Person erlaubt, kann mit seiner Hilfe Aufschluss über die Lese- und Schreibkompetenz einer Person sowie über deren „lexikalische und grammatikalische Kompetenz“ erlangt werden (vgl. Baur / Spettmann 2005: 2). Somit können Sprachlerner*innen den unterschiedlichen Sprachniveaus zugeordnet werden (vgl. Baur / Spettmann o.J.: 1). Das Zeitlimit, das den Proband*innen pro Text durchschnittlich zur Verfügung steht, beträgt normalerweise fünf Minuten (vgl. Grotjahn 2019: 588).

³² Der Begriff „R-/F-Wert“ steht für „Richtig-/Falsch-Wert“.

Einer der Gründe, warum im Rahmen dieser Studie zur Feststellung der Sprachkompetenz der Proband*innen C-Tests und nicht beispielsweise Sprachstandsfeststellungen mit dem USB-DaZ durchgeführt wurden, liegt im geringen zeitlichen Aufwand begründet; im Regelfall werden C-Tests „als Gruppentest durchgeführt“ (Grotjahn 2019: 585), sodass innerhalb einer kurzen Zeit eine große Menge zuverlässiger Daten erhoben werden kann. Dadurch eignete sich die Datenerhebungsmethode für meine Zwecke. Auch die Testauswertung nimmt nicht viel Zeit in Anspruch (vgl. Grotjahn 2019: 585).

Abgesehen von der Ökonomie dieser Datenerhebungsmethode liegt ein weiterer Vorteil in der Zuverlässigkeit der Messmethode; Grotjahn (2019: 585) bezeichnet C-Tests als reliabel. Die hohe Reliabilität wird erreicht, indem sichergestellt wird, dass die Texte dem Alter und Sprachlevel der Teilnehmenden entsprechen (vgl. Heppinar 2022: 152). Aus diesem Grund wurden die Texte für den C-Test meiner Studie mit Bedacht ausgewählt; je ein Text für die Sprachniveaus A2, B1, B2 und C1 ist vorhanden. Die Reliabilität hängt aber auch mit dem Aufbau von C-Tests zusammen:

Die Anwendung des Tilgungsprinzips auf jedes zweite Wort soll eine hohe Zahl von Items³³ (Lückenwörter) bei einer insgesamt kurzen Testlänge und damit zugleich eine ausreichende Reliabilität (Messgenauigkeit) als auch eine zufrieden stellende Inhaltsvalidität (im Sinne sprachstatistischer Repräsentativität) gewährleisten. (Grotjahn 2019: 588)

Die Validität von C-Tests kann sich jedoch verringern, wenn Teilnehmer*innen mehr als fünf Minuten für einen Text in Anspruch nehmen und deshalb anschließend nicht mehr ausreichend Zeit für die Bearbeitung der verbleibenden Texte haben. Daher ist es ratsam, die verschiedenen Texte einzeln auszugeben oder anderweitig auf die Zeitlimitierung zu achten (vgl. Grotjahn 2019: 593), so wie auch ich den zeitlichen Rahmen bei der Bearbeitung der C-Tests im Auge behalten habe.

Wie Heppinar erklärt, weisen C-Tests außerdem „eine hohe Objektivität auf, da bei der Auswertung genaue Lösungen oder mögliche Alternativlösungen als richtig bewertet werden können“ (Heppinar 2022: 153). So habe ich mich grundsätzlich an die vorgeschlagenen Lösungen zu den C-Tests, welche ich verwendet habe, gehalten; Allerdings wurde bei der hier vorliegenden Studie auch ein Punkt für die Rekonstruktion „Freundin“ anstelle von „Freund“ für die Lücke „Freu ____“³⁴ vergeben, da es sich hierbei meiner Meinung nach um eine Alternativlösung handelt.

³³ Um Missverständnissen vorzubeugen, soll an dieser Stelle nochmals angemerkt werden, dass ein C-Test als ein Item gewertet wird. Grotjahn bezeichnet jedoch die einzelnen Lückenwörter eines C-Tests ebenfalls als Items.

³⁴ Siehe Text 1 des C-Tests im Anhang (Anh. H)

Eine schriftliche Datenerhebung der Leistungen der Schüler*innen mithilfe eines C-Tests im Rahmen meiner Arbeit schien sinnvoll, um einen Einblick in deren Kompetenzen in der deutschen Sprache zu erhalten. Die C-Tests, welche von Baur und Spettmann (o.J.) entwickelt wurden, wurden der Seite www.daf-netzwerk.org entnommen. Aufgebauer (2023: 195) gibt an, dass die dort bereitgestellten C-Tests mehrfach durchgeführt und validiert wurden, weshalb das Gütekriterium der Validität erfüllt werden konnte. Aus demselben Grund habe auch ich mich für die Verwendung jener C-Tests entschieden.

Im Rahmen meiner Forschung wurden die C-Tests aus vier verschiedenen Texten unterschiedlicher Kompetenzniveaus (A2-C1) zusammengestellt, um zu untersuchen, welchem Kompetenzniveau die Fähigkeiten der Schüler*innen der verschiedenen Schulen entsprechen. In jeder Schule wurde also derselbe C-Test, welcher im Anhang (Anh. C) einsehbar ist, verwendet. Somit erfüllt die Datenerhebungsmethode das Kriterium der Reliabilität. Der Ablauf und Zweck von C-Tests wurden den Schüler*innen im Vorfeld erläutert und anschließend wurde ihnen ein schriftliches Beispiel für die Bearbeitung gegeben. Es wurden ihnen keine Wörter erklärt oder übersetzt und die C-Tests wurden individuell bearbeitet. Nach Ablauf der fünf Minuten wurden die Schüler*innen angewiesen, mit dem Schreiben aufzuhören und umzublättern. Um zu vermeiden, dass sie den nächsten Text vorzeitig bearbeiteten oder den vorherigen korrigierten, wurden alle Texte auf separate Seiten gedruckt. So konnte sichergestellt werden, dass pro Text derselbe zeitliche Rahmen für die Bearbeitungsdauer eingehalten wurde. Die Schüler*innen wurden zudem erinnert, dass die Studie anonym ist und sie deshalb ihren Namen nicht aufschreiben sollten, um Anonymität zu garantieren.

Die C-Tests wurden vor der Fragebogenumfrage an die Teilnehmenden verteilt, sodass alle zeitgleich mit der Bearbeitung beginnen konnten und besser auf das Zeitlimit geachtet werden konnte. Im nächsten Unterkapitel wird die Datenerhebungsmethode mittels Fragebogen genauer erläutert.

4.2.2.2 Der Fragebogen

Die Entscheidung, einen Teil der Daten mittels einer Fragebogenumfrage zu erheben, liegt in der Praktikabilität dieser Datenerhebungsmethode begründet. Kallus (2016: 125) erklärt, dass Fragebogenerhebungen sowohl bezüglich des zeitlichen Aufwands, des benötigten Materials, der Handhabung sowie hinsichtlich der Auswertung besonders ökonomisch sind. Zudem haben Umfragen – gegenüber Interviews – den Vorteil, dass mehrere Personen und größere Gruppen innerhalb kurzer Zeit befragt werden können (vgl. Burns 2010: 81). Außerdem besteht bei Bedarf die Möglichkeit,

Fragebogenerhebungen einfach und systematisch zu wiederholen (vgl. Kallus 2016: 133). Da die Fragebogenumfrage im Fall der vorliegenden Studie drei Mal in verschiedenen Klassen durchgeführt wurde, eignete sich diese Datenerhebungsmethode also sehr gut für das Forschungsvorhaben.

Mittels Fragebögen können drei verschiedene Arten von Informationen eruiert werden: Fakten bzw. demographische Daten, Verhaltensweisen und Einstellungen des*der Teilnehmenden zu einem Sachverhalt (vgl. Burns 2010: 81).

Dabei sollte ein Fragebogen stets darauf abzielen, „den zu erfassenden Merkmalsbereich möglichst objektiv, zuverlässig und valide abzubilden“ (Kallus 2016: 15). Kallus rät beispielsweise, den Fragebogen vor der eigentlichen Durchführung von Personen der Zielgruppe oder von Expert*innen des Gebietes auf dessen Verständlichkeit überprüfen zu lassen; So kann sichergestellt werden, dass die Fragen verständlich und für die Studie relevant sind (vgl. Kallus 2016: 89). Im Fall der vorliegenden Studie wurde von der Betreuerin der Arbeit Feedback zum Fragebogen eingeholt und dieser darauf basierend überarbeitet. Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass der Fragebogen sprachlich für alle Schüler*innen geeignet ist, indem einfache Formulierungen verwendet wurden. Mit der Betreuerin der Arbeit wurde auch diskutiert, ob die Items eine Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen, um das Gütekriterium der Validität zu sichern. Kallus weist nämlich darauf hin, dass ein guter, valider Fragebogen jene Daten erheben soll, die er zu messen beabsichtigt bzw. vorgibt (vgl. Kallus 2016: 16).

Eine Studie mittels Fragebogen sollte außerdem ermöglichen, Daten unabhängig von dem*der Forschenden zu erfassen, auszuwerten und zu interpretieren (Objektivität). So wurden meine Proband*innen explizit daran erinnert, keine Namen auf dem Fragebogen oder dem C-Test zu vermerken, sodass diese objektiv ausgewertet werden konnten.

Zuverlässigkeit (Reliabilität) kann laut Kallus hingegen erreicht werden, „wenn die Fragen so gestellt werden, dass die antwortenden Personen in konsistenter Weise antworten können und die Ergebnisse sich bei unterschiedlichen Fragen zu einer Merkmalsfacette in vergleichbarer Weise zeigen“ (Kallus 2016: 16). Aus diesem Grund wurde derselbe Fragebogen in allen Schulen, welche an meiner Studie mitwirkten, verwendet, die Datenerhebungsmethode war in meinem Fall also wiederholbar; das macht diese Datenerhebungsmethode reliabel.

Werden die drei Gütekriterien von dem Ersteller/der Erstellerin der Umfrage eingehalten, kann diese Datenerhebungsmethode von großem Nutzen sein.

Außerdem ist bei der Entwicklung des Fragebogens wichtig zu berücksichtigen, dass nach Inhalten gefragt wird, „die für die Befragten sichtbar, spürbar, erlebbar und erfahrbar

sind“ (Kallus 2016: 18). Zentrale Informationen sollten mit mehr als einer Frage eruiert werden, um inkorrekte Aussagen oder Fehlinformationen, welche beispielsweise auf sprachliche Barrieren zurückgehen, auszugleichen (vgl. Kallus 2016: 135). Unter anderem aus diesem Grund sollten Mehrdeutigkeiten vermieden werden, genauso wie Fragen, welche auf eine bestimmte Antwort abzielen (vgl. Kallus 2016: 19). Aus zeitlichen Gründen wurden bei meinem Fragebogen nur die wichtigsten Kernfragen paraphrasiert wiederholt und mehrdeutige Begriffe vermieden. Dieses Vorgehen sollte Missverständnisse vermeiden.

Für eine erfolgreiche Studie ist auch die Struktur des Fragebogens entscheidend. An dessen Anfang sollte ein Deckblatt mit Instruktionen stehen, welche in die Studie einführen und wichtige Angaben diesbezüglich enthalten (wie etwa die benötigte bzw. festgelegte Zeit) (vgl. Kallus 2016: 86). Auch wird dazu geraten, allgemeine Informationen zur Studie vor Beginn der Befragung mitzuteilen, unter Umständen sollte auch eine „Bestätigung der freiwilligen, informierten Teilnahme“ (Kallus 2016: 87) von den Teilnehmer*innen unterzeichnet werden. Außerdem sollten die einzelnen Frageformate mithilfe eines Beispiels erläutert werden, sodass die Teilnehmer*innen wissen, wie die jeweiligen Fragen zu beantworten sind (vgl. Kallus 2016: 87).

Es gibt verschiedenste Frageformate, von denen jedoch nur eine kleine Auswahl, die unter anderem für die Fragebogenerhebung dieser Studie relevant ist, vorgestellt wird. Zum einen gibt es Fragen, die entweder mit „ja“ oder „nein“ bzw. mit „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet werden sollen. Diese Fragen sind sehr leicht zu bearbeiten, wobei „eine relativ hohe Itemzahl notwendig ist, um eine zuverlässige und hinreichend differenzierte Unterscheidung von Personen bzw. Merkmalsunterschieden zu erzielen“ (Kallus 2016: 46). Ein Fragebogen kann auch Aussagen beinhalten, zu welchen sich die Teilnehmer*innen mit Hilfe von Zustimmungsskalen äußern sollen (vgl. Kallus 2016: 48). Diese eignen sich laut Kallus (2016: 48) für nahezu alle Aussagen und sind daher weit verbreitet und beliebt.

Wann immer mit Stufen bzw. Skalen gearbeitet wird, ist zu bedenken, dass höhere Zustimmungen und Ausprägungen mit höheren Zahlen übereinstimmen sollten (vgl. Kallus 2016: 44). Die maximale Stufenanzahl von sieben wird meist nicht überschritten (vgl. Kallus 2016: 43). Die Anzahl der Stufen muss sorgfältig ausgewählt werden; eine gerade Stufenanzahl bietet sich beispielsweise an, wenn der*die Forscher*in die Tendenz zur Mitte vermeiden möchte (vgl. Kallus 2016: 55). Diese Hinweise wurden bei der Erstellung meines Fragebogens, welcher ebenfalls Skalen mit Stufen beinhaltet, eingehalten.

Dennoch erhob der Fragebogen, welcher sich in drei Abschnitte gliedern lässt, einige persönliche Daten der Teilnehmer*innen. Im ersten Teil des Fragebogens sollten die Schüler*innen ihr Alter und Gender angeben. Sie sollten zudem Angaben darüber machen, welche Sprache(n) sie zu Hause sprechen, welche Sprache von ihnen am besten beherrscht wird, und wie viele Jahre sie bereits Deutsch lernen bzw. sprechen. Im Anschluss sollten sie aus mehreren vorgegebenen sprachlichen Bereichen (Artikel, Verbstellung, Satzbau...) auswählen, welche ihnen in der deutschen Sprache am schwersten fallen, wobei sie auch eigene Bereiche hinzufügen konnten. Außerdem sollten die Teilnehmer*innen grob angeben, wie viele ihrer Mitschüler*innen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen (keine, weniger/mehr als die Hälfte...).

Dieser erste Teil beinhaltet hauptsächlich geschlossene Fragen, bei denen die Schüler*innen die auf sie zutreffende Antwort ankreuzen mussten. Der Abschnitt beinhaltet aber auch Fragen, welche mit einem Wort oder einer Zahl zu beantworten waren. Bei manchen Fragen waren Mehrfachantworten möglich, was in Klammern angegeben war.

Der zweite Teil des Fragebogens besteht mit einer Ausnahme ausschließlich aus geschlossenen Fragen, bei welchen nur eine Antwort möglich war; diese mussten auf einer Likert-Skala beantwortet werden. Der Abschnitt erhebt die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmer*innen zum eigenen Deutschunterricht und beinhaltet verschiedene Aussagen zu diesem Fach. Die Schüler*innen mussten auf Skalen von 1 bis 6 angeben, inwieweit die Aussage ihrer Meinung nach zutrifft (wobei 1 für „trifft gar nicht zu“ und 6 für „trifft sehr zu“ steht). Die Stufenanzahl wurde bewusst gewählt, um die Tendenz zur Mitte zu umgehen. Zur letzten Frage des zweiten Abschnitts, in welcher es um die Thematisierung anderer Sprachen als Deutsch im Deutschunterricht geht, gibt es eine offene Frage. Die Schüler*innen sollten beschreiben, wie diese Thematisierung anderer Sprachen im Deutschunterricht konkret aussieht, falls es sie gibt.

Im dritten Teil des Fragebogens geht es zwar auch um die Meinungen und Einstellungen der Proband*innen zum eigenen Deutschunterricht, jedoch wurden diese Einschätzungen mittels offener Fragen erhoben. Die Schüler*innen sollten angeben, ob sie es positiv oder negativ fänden, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch/Italienisch/Ladinisch³⁵ in ihrer Klasse zu haben. Ihre Antwort sollten sie anschließend schriftlich begründen. Die Proband*innen wurden zudem angehalten, Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu nennen und zu beschreiben,

³⁵ Diese Frage war die einzige des Fragebogens, welche je nach Schule abgeändert wurde. Die in dieser Frage angegebene Sprache war hierbei jeweils (Haupt-)Unterrichtssprache der Schule.

was sie am Deutschunterricht an ihrer Schule besonders mögen oder was sie verbessern würden. Zuletzt wurden sie gefragt, ob sie einen deutschen Dialekt sprechen und falls ja, mit wem und in welchen Situationen.

Im Gegensatz zum C-Test durften die Schüler*innen bei sprachlichen Schwierigkeiten oder Verständnisproblemen zum Fragebogen nachfragen, da es bei diesem Teil der Datenerhebung nicht um ihr sprachliches Können, sondern um ihre Meinungen und Einstellungen zum Deutschunterricht ging; aus diesem Grund war es mir wichtig, dass alle Schüler*innen die Fragen verstanden, um sie wahrheitsgemäß beantworten zu können. Deshalb wurde im Fragebogen auch das Wort „Muttersprache“ anstatt des wissenschaftlich korrekteren Wortes „Erstsprache“ verwendet; Ersteres ist meiner Erfahrung nach in Südtirol weiter verbreitet und wird häufiger gebraucht, sodass es eher richtig verstanden werden würde als „Erstsprache“. Aus demselben Grund war im Fragebogen von „Hochdeutsch“ und nicht von „Standarddeutsch“ die Rede. Ich wollte die Teilnehmer*innen, besonders jene mit nicht-deutscher Erstsprache, nicht verwirren.

Um zu vermeiden, dass die Proband*innen die Fragen zum eigenen Deutschunterricht nicht wahrheitsgemäß beantworten, wurde ihnen versichert, dass ihre Lehrperson sowohl C-Tests als auch Fragebögen nicht sehen würde. Für die Bearbeitung des Fragebogens stand den Teilnehmenden so viel Zeit wie benötigt zur Verfügung, wobei mit ungefähr 20-30 Minuten gerechnet wurde. Auch der Fragebogen musste individuell ausgefüllt werden. Die einzelnen Frageformate wurden den Proband*innen zu Beginn dieses zweiten Teils der Umfrage erklärt.

Die Lehrpersonen selbst nahmen nicht an der Fragebogenerhebung teil. Kallus rät dazu, „komplexere Interaktionen von Personen besser im Interview“ zu erfragen (vgl. Kallus 2016: 133). Aus diesem Grund wurden mit dem Lehrpersonal des Fachs Deutsch halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Diese Datenerhebungsmethode ist Thema des nächsten Abschnitts.

4.2.2.3 Das halbstrukturierte Interview

Das halbstrukturierte Interview, auch Leitfaden- oder semi-strukturiertes Interview genannt (vgl. Misoch 2019: 65), „beruht [in seinem Aufbau] auf der Annahme, dass die interviewten Personen möglichst frei sprechen wollen³⁶“ (Magnusson / Marecek 2015:

³⁶ „Semi-structured interviewing rests on the assumption that people want to speak freely and fully.“ (Magnusson / Marecek 2015: 65)

65). Deshalb sind die Fragen eines halbstrukturierten Interviews relativ, wenn auch nicht gänzlich, offen gestellt, sodass frei darauf geantwortet werden kann und die „Gefühl[e], Erfahrungen [und das] Selbsterlebt[e]“ (Misoch 2019: 66) der interviewten Person besser in deren Antworten einfließen können. Mit anderen Worten scheint diese offene Art der qualitativen Datenerhebung geeignet, um die Teilnehmer*innen der Studie so wenig wie möglich in ihren Antworten einzuschränken oder zu beeinflussen. Außerdem war davon auszugehen, dass die Interviewpartner*innen durch das „spontan[e], unvorbereitet[e] Erzähle[n] [...] besonders authentische Angaben“ (Küstters 2009: 17) machen würden.

Im Gegensatz zu narrativen Interviews sind halbstrukturierte Interviews wegen des Leitfadens, „der eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion“ (Misoch 2019: 65) hat, besser vergleichbar (vgl. Burns 2010: 75). Offene Interviews werden von der interviewten Person selbst strukturiert (vgl. Misoch 2019: 65) und können daher unstrukturiert sein (vgl. Misoch 2019: 100), was die Auswertung der Interviews erschweren kann. Halbstrukturierte Interviews sollen strukturiert und durchdacht, aber dennoch offen sein (vgl. Burns 2010: 75), wobei offen in diesem Kontext bedeutet, „dass keine vorab festgelegten Hypothesen geprüft werden sollen, sondern dass das Ziel darin liegt, subjektive Erlebnisse, Handlungen und Einstellungen und deren Bedeutung für das Individuum zu analysieren“ (Misoch 2019: 66). Der von dem*der Forschenden erstellte Leitfaden soll also trotz der thematischen Steuerungsfunktion den Gewinn neuer und unerwarteter Erkenntnisse ermöglichen (vgl. Misoch 2019: 65-66), indem die interviewte Person nicht unterbrochen wird, wenn sie zu einem Themenkomplex mehr zu sagen hat. Häufig sind die Antworten, die im Rahmen halbstrukturierter Interviews gegeben werden, ausführlicher und ausschweifender, weil die Teilnehmer*innen möglichst frei antworten sollen (vgl. Magnusson / Marecek 2015: 62). Das Interview soll wie eine natürliche Konversation von einer Frage zum nächsten Thema übergehen (vgl. Magnusson / Marecek 2015: 47). Die Reihenfolge der zu besprechenden Themen kann dementsprechend flexibel und spontan abgeändert werden (vgl. Magnusson / Marecek 2015: 47).

Der Leitfaden dient also lediglich dazu, das Interview thematisch einzurahmen, alle Aspekte, die bearbeitet werden sollen, aufzulisten, und somit eine „[b]essere Vergleichbarkeit der Daten“ (Misoch 2019: 66) zu ermöglichen. Die verschiedenen Aspekte, die im Interview besprochen werden sollen, können entweder stichpunktartig festgehalten werden, oder der*die Interviewer*in formuliert spezifische Fragen vor. Letzteres wird besonders von unerfahrenen Forscher*innen bevorzugt (vgl. Misoch 2019: 66).

Magnusson und Marecek (2015: 55-56) erklären, dass, bevor das Interview begonnen werden kann, der*die Teilnehmende erneut über die Studie sowie deren Rahmenbedingungen informiert werden sollte. Die Teilnehmer*innen meiner Studie wurden beispielsweise darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Interview aufgezeichnet wird. Zusätzlich wurden sie über die voraussichtliche Dauer des Interviews informiert. Der*die Interviewer*in sollte außerdem sich selbst und das Projekt nochmals vorstellen und eine (schriftliche) informierte Einverständniserklärung (Anh. D) einholen (vgl. Magnusson / Marecek 2015: 55-56), welche, nachdem die Rahmenbedingungen geklärt waren, von der zu interviewenden Lehrperson unterzeichnet wurde.

Wie Misoch deutlich macht, ist es bei qualitativer Forschung im Gegensatz zu quantitativer Forschung nicht so einfach, die Gütekriterien zu erfüllen; bei der „Auswertung qualitativer Daten“, wie etwa Interviews, handle es sich um „eine Interpretationsleistung“, wobei Texte im Gegensatz zu numerischen Daten immer „einer gewissen Ambiguität“ unterlägen (vgl. Misoch 2019: 248). Trotzdem wurde in der vorliegenden Studie versucht, die Gütekriterien so weit wie möglich einzuhalten. Misoch erklärt auf das Gütekriterium der Objektivität bezogen:

[Es ist wichtig, dass] die Daten möglichst unbeeinflusst von der Person des Forschenden erhoben werden können. Da sich jedoch der Einfluss der Person des Interviewenden auf die Interviewten bei aller Neutralität des Verhaltens nicht ausschließen lässt – denn schon Geschlecht, Alter, Hautfarbe usw. werden in der Interviewsituation wirksam – werden verschiedene Techniken eingesetzt, um eine möglichst hohe intersubjektive und/oder Überprüfbarkeit der erhobenen Daten zu ermöglichen. (Misoch 2019: 249)

Aus dem obig erläuterten Grund wurde im Rahmen meiner Studie bereits bei der Datenerhebung durch die Interviews so neutral wie möglich mit den Teilnehmer*innen umgegangen; die Fragen wurden so formuliert, dass keine bestimmte Antwort impliziert war oder auf die Haltung der Interviewerin zum Sachverhalt geschlossen werden konnte. Um Subjektivität zu verhindern bzw. „kontrolliert damit umzugehen“ (Misoch 2019: 249), wurden die Fragen für das halbstrukturierte Interview außerdem im Vorfeld formuliert und von der Betreuerin dieser Masterarbeit auf deren Objektivität geprüft und anschließend entsprechend umformuliert. Ferner wurden den Teilnehmer*innen vor der Durchführung des Interviews weder Hypothesen noch Erwartungen der Forscherin kommuniziert.

Bezogen auf das Kriterium der Reliabilität lässt sich festhalten, dass es nicht möglich ist, ein Interview so zu strukturieren, dass es identisch wiederholt durchgeführt werden kann (vgl. Misoch 2019: 250). Aus diesem Grund wird das Gütekriterium der Verlässlichkeit dadurch erfüllt, indem der Forschungsprozess und die Erhebung und Analyse der qualitativen Daten transparent dargestellt werden, sodass sie durch den*die

Leser*in dieser Studie überprüft und nachvollzogen werden können (vgl. Misoch 2019: 250); die Transkripte der drei Interviews können im Anhang (Anh. E) eingesehen werden. Zudem wurden die Interpretationen der Interviews mit einer neutralen Forscherin, der Betreuerin der Arbeit, diskutiert.

Validität wird erzielt, indem „Daten von verschiedenen am untersuchten Phänomen beteiligten Akteuren [und Akteurinnen] erhoben“ werden (vgl. Misoch 2019: 252). Wie bereits erläutert, wurden drei Lehrpersonen im Rahmen dieser Studie in einem Interview mit offenen Fragen befragt, um ein möglichst authentisches bzw. valides Abbild ihrer Erfahrungen zu erhalten (vgl. Misoch 2019: 255). Außerdem wurde nach der Interpretation der Interviews ein sogenanntes *Peer Debriefing* mit der Betreuerin dieser Masterarbeit durchgeführt, bei welchem die Erkenntnisse, die in Folge der Datenanalyse gewonnen wurden, von einem*einer zweiten Forscher*in validiert wurden (vgl. Misoch 2019: 253). Durch dieses Vorgehen wurde ein Blick von außen auf die Interpretationen ermöglicht (vgl. Misoch 2019: 254).

Der Leitfaden für das Interview kann im Anhang (Anh. F) eingesehen werden. Er gliedert das Interview in drei Themenbereiche: den aktuellen sprachlichen Trend, Mehrsprachigkeit im Unterricht und die Sprachkompetenzen der Schüler*innen. Zu jedem Themenbereich gibt es konkrete Fragen, wobei ich darauf vorbereitet war, die Fragestellung bzw. die Reihenfolge der Fragen, falls passend, abzuändern. Der erste Themenbereich umfasst u.a. Fragen zu den Sprachen, welche die Schüler*innen zu Hause sprechen und zu den Vor- und Nachteilen, welche sich durch Mehrsprachigkeit im Unterricht ergeben. Der zweite Themenbereich beinhaltete Fragen zur Rolle von Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung sowie die Verwendung bzw. Thematisierung eines deutschen Dialekts im Deutschunterricht. Der dritte Themenbereich zu den Sprachkompetenzen der Schüler*innen beinhaltete Fragen zur Sprachbeherrschung der deutschen Sprache und sprachliche Schwierigkeiten der Schüler*innen.

4.3 Datenaufbereitung und Analysemethoden

In diesem Unterkapitel wird erläutert, wie die Daten aufbereitet und analysiert wurden, wobei jede Datenerhebungsmethode in einem eigenen Unterkapitel thematisiert wird.

4.3.1 C-Tests

Bei der Auswertung der C-Tests wird die Summe der richtigen Lösungen jedes Textes bestimmt (vgl. Grotjahn 2019: 599). Die ergänzten Lücken müssen mit den im Vorhinein als richtig definierten Rekonstruktionen übereinstimmen, um als korrekt gelöst gezählt zu werden; dabei dienen „[d]ie vorab festgelegten Lösungen [...] dazu, größtmögliche Objektivität bei der Auswertung zu gewährleisten“ (Aufgebauer 2023: 196). Pro Lücke wird ein sogenannter *R/F-Wert* (Richtig/Falsch-Wert) vergeben - je nachdem, ob die Lücke orthographisch und morphosyntaktisch richtig gefüllt wurde oder nicht (vgl. Aufgebauer 2023: 196). Ein korrekt reproduziertes Wort wird mit *1* kodiert, ein inkorrektes oder nicht bearbeitetes mit *0* (vgl. Grotjahn 2019: 598). Es wird aber auch der *WE-Wert*, der Worterkennungs-Wert, berechnet; hierbei geht es darum, ob die Lücke semantisch korrekt rekonstruiert wurde, unabhängig von Schreibweise und Grammatik (vgl. Aufgebauer 2023: 196). Aufgebauer zufolge kann „möglicherweise ein Punkt für die Worterkennung vergeben werden, [auch wenn] kein Punkt für den R/F-Wert vergeben werden konnte“ (Aufgebauer 2023: 196). Je nachdem, ob der WE-Wert bei der Auswertung der Ergebnisse mitberücksichtigt wird, erhält man einen mehr oder weniger detaillierten Eindruck der Sprachkompetenzen der teilnehmenden Personen (vgl. Aufgebauer 2023: 196). Wenn man die Differenz beider Werte ermittelt, erhält man den sogenannten *Dif-Wert* (Differenzwert) (vgl. Aufgebauer 2016: 43-44), welcher „wesentlich für die Interpretation der Testergebnisse [ist], da [er] Aussagen über das Verhältnis von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zulässt“ (Aufgebauer 2016: 44).

Für jeden Text aller C-Tests wurden also die R/F-, WE- und Dif-Werte berechnet, um herauszufinden, auf welchem Sprachniveau die Schüler*innen einer zweiten Klasse der jeweils teilnehmenden Schulen sind. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Analyse wurden die Ergebnisse mithilfe von Tabellen visualisiert (vgl. Burns 2010: 105).

4.3.2 Fragebögen

Die Fragebögen wurden pro Schule ausgewertet, sodass die Ergebnisse der einzelnen Schulen in der Analyse besser miteinander verglichen werden konnten.

Die geschlossenen Fragen wurden statistisch ausgewertet; so wurde, beispielsweise bei den Fragen des zweiten Abschnitts, ermittelt, welche Antwort am häufigsten angekreuzt wurde und daraus der Modalwert berechnet; es handelt sich hierbei um jenen Wert, welcher sich am häufigsten in einem Datensatz findet (vgl. Burns 2010: 125).

Die Antworten zu den offenen Fragen wurden basierend auf ihrem Inhalt in Kategorien unterteilt. Hier wurde ein induktiver Kodierungsansatz verwendet, was bedeutet, dass die Kategorien sich aus dem Datenmaterial selbst ergaben (vgl. Burns 2010: 107). Burns (2010: 107-108) erklärt, dass dabei der*die Forscher*in das Datenmaterial sichtet und darauf achtet, welche von den Proband*innen genannten Aspekte die Forschungsfrage beantworten. Basierend auf jenen Aspekten werden erste Kategorien erstellt, die dann auf ihre Angemessenheit und Sinnhaftigkeit überprüft werden, indem versucht wird, das restliche Datenmaterial jenen Kategorien zuzuordnen. Sollte es hierbei zu Problemfällen kommen, müssen die Kategorien gegebenenfalls überarbeitet werden.

Diese Vorgehensweise habe ich angewandt und alle Antworten zu den offenen Fragen den Kategorien zugeteilt und ermittelt, welche Kategorie(n) wie oft bzw. am häufigsten genannt wurden. Bei den Antworten zu den Likert-Skalen wurde der Mittelwert kalkuliert. Die Ergebnisse wurden auch hier wieder graphisch bzw. mittels Tabellen dargestellt.

Ziel der Auswertung der Fragebögen war es, Aufschluss über die Sprachbiographien der Schüler*innen zu erhalten (z.B. wie lange die Schüler*innen schon Deutsch lernen). Außerdem sollten die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht sowie Mehrsprachigkeit im Unterricht untersucht werden. Auch Informationen über Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sowie über die Verwendung von Standarddeutsch und Dialekt sollten erfasst werden.

4.3.3 Interviews

Die Interviews mit den drei Deutschlehrpersonen, welche teils in einem Südtiroler Dialekt, teils in Standardsprache durchgeführt wurden, dauerten durchschnittlich etwa 15 Minuten. Sie wurden aufgezeichnet und transkribiert, um anschließend eine qualitative Inhaltsanalyse durchführen zu können; dies diente dem Zweck, Inhalte systematisieren und interpretieren zu können (vgl. Stamann / Janssen / Schreier 2016: 1). Die Transkripte befinden sich im Anhang (Anh. E). Typisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist, dass Kategorien gebildet werden; Inhalte, Aussagen, Argumente oder andere Einheiten, welche als wichtig in Bezug auf die Fragestellung erscheinen, werden aus dem Datenmaterial herausgefiltert und anschließend Kategorien zugeteilt (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 53).

Nachdem der Transkriptionsprozess abgeschlossen war, wurde also eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Kernaussagen der Antworten auf die einzelnen Fragen

wurden ausgemacht und zur besseren Übersicht tabellarisch festgehalten; pro Frage fasst eine Tabelle die Aussagen aller drei Lehrkräfte zusammen. Somit konnten ähnliche bzw. gleiche oder konträre Inhalte kategorisiert und gruppiert werden, was einen inhaltlichen Vergleich der drei Interviews, besonders hinsichtlich der Forschungsfragen, erlaubte. Es sollte Aufschluss darüber gewonnen werden, wie sich die sprachliche Situation an der jeweiligen Schule im Laufe der letzten Jahre verändert hat und welche Konsequenzen sich aus einer möglichen Veränderung aus der Lehrer*innenperspektive ergeben haben. Außerdem wurde untersucht, ob und wie Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird und worin die konkreten Schwierigkeiten der Schüler*innen am Erlernen der deutschen Sprache liegen.

4.4 Durchführung der Studie

Im Folgenden werden Informationen zu den Proband*innen der Studie und zu deren Ablauf gegeben.

4.4.1 Proband*innen und Sampling

Für die Durchführung der Studie wurde jeweils eine Deutschlehrperson einer deutschsprachigen, einer italienischsprachigen sowie einer ladinischsprachigen Mittelschule um ihre Zusammenarbeit gebeten. Die Lehrkräfte unterrichteten dementsprechend Deutsch als Erstsprache (an der deutschsprachigen Schule), Deutsch als Zweitsprache (an der italienischsprachigen Schule), sowie Deutsch als Erst- und Zweitsprache³⁷ (an der ladinischsprachigen Schule). Diese Lehrpersonen stellten eine ihrer Klassen für die Fragebogenerhebung inklusive C-Tests und sich selbst für ein Interview zur Verfügung.

Um eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen, wurden an jeder Schule Lerner*innen einer zweiten Schulstufe befragt, da alle angefragten Lehrpersonen eine solche unterrichteten. Daraus ergab sich ein Durchschnittsalter der Schüler*innen von zwölf bis 13 Jahren. Insgesamt nahmen 41 Lernende an der Studie teil.

Die Mittelschulen sowie die Deutschlehrperson wurden zufällig ausgewählt. Die untersuchte Klassenstufe wurde aufgrund des aussagekräftigeren Vergleichs bewusst einheitlich ausgewählt, die konkrete Klasse wiederum nach dem Zufallsprinzip.

³⁷ Da die ladinische Schule, abhängig von der Schulstufe, drei- bzw. zweisprachig ist und die Schüler*innen unterschiedliche Erstsprachen haben, kann nicht pauschalisiert werden, ob es sich um Deutsch als Erstsprache- oder Deutsch als Zweitsprache-Unterricht handelt.

4.4.2 Ablauf der Studie

Die Datenerhebung fand an drei Südtiroler Mittelschulen statt: einer ladinischsprachigen, einer deutschsprachigen, und einer italienischsprachigen. Befragt wurden jeweils eine zweite Klasse der Schule sowie deren Lehrperson des Fachs Deutsch. Es nahmen 19 Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule an der Umfrage teil, 15 der deutschsprachigen Schule sowie sieben Schüler*innen der italienischsprachigen Schule. An zwei Schulen wurde das Interview nach der Datenerhebung mit den Schüler*innen durchgeführt, an einer Schule bereits vorher.

Die Datenerhebungen fanden am 18.12.2023, am 21.12.2023 und am 01.02.2024 in Südtirol statt. An allen drei Terminen war ich vor Ort anwesend, um das Prozedere zu erklären und zu leiten. An jedem Datum standen jeweils zwei Deutschstunden zur Verfügung.

5. Datenauswertung

Die Datenerhebung wurde am 1. Februar 2024 abgeschlossen und die Daten anschließend digitalisiert.

Die C-Tests wurden händisch ausgewertet und die Ergebnisse in Excel übertragen, genauso wie die Antworten des Fragebogens. Dabei wurde jedem*jeder Teilnehmer*in ein Code zugewiesen, der sich aus einer Zahl (von 1 bis X, wobei X die höchste Teilnehmer*innenanzahl bezeichnet) sowie dem ersten Buchstaben des jeweiligen Schulamtes (L für ladinischsprachig, D für deutschsprachig, I für italienischsprachig) ergab. So steht beispielsweise 1L für den*die Schüler*in der ladinischen Schule, dessen*deren C-Test und Fragebogen als erstes ausgewertet wurden; 7D dagegen steht für den*die siebte*n Schüler*in der deutschsprachigen Schule. Bei den C-Tests wurden die Mittelwerte ausgerechnet, sodass besonders leistungsstarke oder -schwache Schüler*innen die Ergebnisse nicht zu stark beeinflussen (Burns 2010: 125). So wurde festgestellt, auf welchem Sprachlevel sich die Schüler*innen einer bestimmten Schule in Deutsch ungefähr befinden.

Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen des Fragebogens wurden in Exceltabellen eingetragen und anschließend daraus Prozentsätze berechnet. Die Antworten auf die offenen Fragen hingegen wurden sinngemäß in Kategorien eingeteilt. Dann wurde ausgewertet, wie oft welche Kategorien genannt wurden, um die populärsten auszumachen.

Die drei Leitfrageninterviews wurden nach den HIAT Transkriptionsvorgaben (vgl. Rehbein [u.a.] 2004: 76-78). (Anh. G) verschriftlicht und anschließend einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen; die Hauptaussagen der Lehrpersonen wurden in Kategorien unterteilt, welche basierend auf dem Datenmaterial erstellt wurden.

5.1 C-Tests

Bevor die Resultate der C-Tests, welche in den zweiten Klassen der drei Südtiroler Mittelschulen durchgeführt wurden, präsentiert werden können, wird kurz erläutert, welche Alternativlösungen akzeptiert wurden und warum für sie Punkte vergeben wurden, obwohl es sich um keine vorgegebenen Lösungen handelt. Insgesamt wurden zwei Alternativlösungen akzeptiert.

Die erste Alternativlösung bezieht sich auf folgenden Satz aus dem ersten Lückentext („Angst vor der neuen Schule“, Niveau A2):

Al _____ ist mir fr _____ : die Mitschüler, d _____ Lehrer, der
Lernst _____

Gemäß den offiziellen Lösungen wäre ein R/F-Punkt für „die Lehrer“ zu vergeben gewesen. Da aus dem Text jedoch nicht erschießbar ist, ob es sich um einen oder mehrere Lehrer handelt, wurde „der Lehrer“ ebenfalls akzeptiert.

Die zweite Alternativlösung betrifft denselben Lückentext, jedoch einen anderen Satz:

Was ist, we _____ ich keine Freu _____ finde?

„Keine Freunde“ wird als Rekonstruktion vorgeschlagen, „keine Freundin“ ist aber ebenfalls semantisch, orthographisch und morphosyntaktisch richtig, weshalb für diese Lösung auch ein R/F- Punkt vergeben wurde.

Die Ergebnisse der C-Tests, für deren einzelne Texte jeweils die R/F-, die WE- sowie die Dif-Werte ermittelt wurden, werden nach Schulen getrennt dargelegt.

5.1.1 Ladinischsprachige Schule – C-Tests

Als erstes werden die Ergebnisse der ladinischsprachigen Schule präsentiert. Die Mittelwerte der R/F- und WE-Werte der einzelnen Texte sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Prozentsätze in Klammern verdeutlichen, wie viel Prozent des Textes (auf den jeweiligen Mittelwert bezogen) rekonstruiert wurden.

	MITTELWERTE			
	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2	Niveau C1
R/F- Werte	12 (60%)	10 (50%)	7 (35%)	9 (45%)
WE- Werte	15 (75%)	16 (80%)	12 (60%)	12 (60%)

Tabelle 2: Mittelwerte (inkl. Prozentsätze) der einzelnen Texte der C-Tests an der ladinischsprachigen Schule

Wie ersichtlich ist, lautet der Mittelwert des R/F-Wertes für das Niveau A2 12, für das Level B1 10, für das Niveau B2 7 sowie 9 für das Sprachlevel C1. Der Text, der dem Sprachlevel B2 entspricht, wurde also von weniger Schüler*innen korrekt rekonstruiert als der Text auf dem Niveau C1. Die Mittelwerte der WE-Werte lauten wie folgt: 15 für das Sprachniveau A2, 16 für das Niveau B1 sowie jeweils 12 für die Level B2 und C1. Bezieht man alle Sprachniveaus gleichzeitig mit ein, so ergibt sich aus allen C-Tests der

ladinischen Schule ein mittlerer R/F-Wert von 37 (von 80), ein Mittelwert von 56 für die Worterkennung sowie ein mittlerer Differenzwert von 15.

Des Weiteren werden die Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache, welche die ladinischsprachigen Schüler*innen gemäß den Ergebnissen der C-Tests haben, thematisiert.

Vorab ist es wichtig zu erwähnen, dass nach Baur, Goggin und Wrede-Jackes (2013: 13) ein Referenzwert von 70% (für die R/F-Werte) bzw. von 83% (für die WE-Werte) erreicht werden muss, damit dem*der Proband*in das jeweilig getestete Sprachniveau zuerkannt werden darf. Bei diesen Referenzwerten wird jedoch davon ausgegangen, dass Erstsprachler*innen den C-Test bearbeiten. Grotjahn, Klein-Braley und Raatz (1992: 289) hingegen gehen von einem Referenzwert von 50% aus, um die Sprachkenntnisse von Schüler*innen zu messen, welche Deutsch als Fremdsprache lernen. Aus diesem Grund habe ich mich für einen Mittelweg und einen R/F-Referenzwert von 60% entschieden – auch, weil in Südtirol nicht Standarddeutsch gesprochen wird, sondern hauptsächlich, falls man deutschsprachig aufwächst, ein deutscher Südtiroler Dialekt. Da der R/F-Referenzwert um 10% herabgesetzt wurde, wurde auch der WE-Wert um 10% herabgestuft, wodurch er in meiner Studie 73% beträgt. Da dies eine Punktezahl von 14,6 ergibt, die Auswertung der C-Tests aber nicht zu Kommastellen führt, wurde auf 15 Punkte aufgerundet, die ein*e Schüler*in haben muss, um den WE-Referenzwert zu erreichen. Diese Prozentsätze bedeuten konkret, da jeder C-Test 20 Lücken aufweist, dass, um ein gewisses Sprachlevel zu erreichen, der R/F-Wert die Zahl 12, der WE-Wert die Zahl 15 nicht unterschreiten darf. Ein*e Schüler*in wird dem höchsten sprachlichen Niveau zugeordnet.

Die erreichten R/F-Werte lassen Rückschlüsse auf die sprachproduktiven Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu, während die WE-Werte die rezeptiven erschließen lassen. Tabelle 3 stellt, bezogen auf die ladinischsprachige Schule dar, wie viele der 19 Schüler*innen das jeweilige Sprachniveau auf der produktiven (R/F-Wert) und der rezeptiven (WE-Wert) Ebene erreichen konnten. Wie ersichtlich wird, erreichten acht Schüler*innen (42,11%) die Referenzwerte für beide Werte von A2. Jeweils nur einen Referenzwert (entweder den R/F- oder den WE-Wert) erreichten sechs Proband*innen (31,58%); möglich ist, dass dieses Ergebnis auf einen eventuellen Förderbedarf hinweist. Schüler*innen (26,32%) erreichten beide Referenzwerte nicht und haben somit wahrscheinlich einen Förderbedarf.

Schüler*in	A2 (R/F- Wert)	A2 (WE- Wert)	B1 (R/F- Wert)	B1 (WE- Wert)	B2 (R/F- Wert)	B2 (WE- Wert)	C1 (R/F- Wert)	C1 (WE- Wert)
1L	X	X	X	X	X	X	X	X
2L		X		X		X		
3L	X		X	X		X		
4L								
5L					X			
6L	X	X	X	X	X	X	X	X
7L	X	X	X	X	X	X	X	X
8L								
9L								
10L								
11L		X		X				
12L	X	X	X	X				
13L	X	X						X
14L	X	X	X	X				
15L	X		X	X				
16L		X						
17L		X	X	X				
18L	X	X					X	
19L	X	X	X	X				

Tabelle 3: Sprachlevel der Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule, gemäß den Ergebnissen der C-Tests

Die Referenzwerte für beide Werte von B1 erreichten neun Teilnehmer*innen (47,37%), wie ebenfalls aus Tabelle 3 hervorgeht. Zwei Schüler*innen (10,53%) konnten jeweils nur einen Wert der beiden Referenzwerte erreichen. Es fällt auf, dass die Schüler*innen 3L, 15L und 17L bezogen auf den Test auf dem Level A2 nur einen Wert erreicht haben, bei dem B1-Text jedoch beide; deshalb sind sie meiner Meinung nach dem höheren Level zuzuordnen. Die Ursache für den tieferen Wert bei dem niedrigeren Sprachlevel könnte durch die Textauswahl bedingt sein. Acht Lernende (42,11%) erreichten beide Referenzwerte nicht. Der mittlere Differenzwert beträgt 3.

Die Referenzwerte für beide Werte des B2-Textes erreichten drei Teilnehmende (15,79%), während drei Schüler*innen (15,79%) nur je einen Wert erzielen konnten. Beide Referenzwerte wurden von 13 Schüler*innen (68,42%) nicht erreicht. Der Mittelwert der Differenz ist 4.

Die Referenzwerte für beide Werte des Textes des Niveaus C1 erreichten drei Proband*innen (15,79%). Nur einen der zwei Werte erreichten zwei Schüler*innen (10,53%), 14 (73,68%) jedoch keinen. Der Mittelwert der Differenz ist 3.

Wenn man die mittleren Differenzwerte der verschiedenen Texte betrachtet, so fällt auf, dass der Mittelwert der Differenz bei dem B2-Text 4 ist, bei den anderen Texten

hingegen 3. Dies könnte darauf hindeuten, dass der B2-Text das festgelegte Sprachlevel übersteigt oder das Vokabular des Themas zu spezifisch ist.

Wie also aus Tabelle 3 abgeleitet werden kann, konnte nicht bei allen Schüler*innen ein klarer Sprachstand definiert werden. Die Lernenden, deren Sprachstand eindeutig definiert werden konnte, sind Tabelle 4 zu entnehmen.

	SPRACHLEVEL			
	A2	B1	B2	C1
Anzahl Personen	2 (10,53%)	6 (31,58%)	0 (0%)	3 (15,79%)

***Tabelle 4:** Anzahl (inkl. Prozentsätze) der Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben*

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass drei Schüler*innen (15,79%) auf dem Niveau C1 stehen, sechs Lernende (31,58%) auf B1 und zwei Proband*innen (10,53%) auf A2. Bei den verbleibenden Studienteilnehmer*innen konnte der Sprachstand nicht klar definiert werden und es müsste eine zweite Erhebung durchgeführt werden, was aus zeitlichen Gründen jedoch nicht möglich war.

5.1.2 Deutschsprachige Schule – C-Tests

Nun werden die Resultate der C-Tests, welche an der deutschsprachigen Schule durchgeführt wurden, präsentiert. Eine Übersicht über die Mittelwerte der R/F- und WE-Werte der verschiedenen Texte finden sich in Tabelle 5.

	MITTELWERTE			
	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2	Niveau C1
R/F-Werte	15 (75%)	14 (70%)	7 (35%)	12 (60%)
WE-Werte	18 (90%)	18 (90%)	12 (60%)	15 (75%)

***Tabelle 5:** Mittelwerte (inkl. Prozentsätze) der einzelnen Texte der C-Tests an der deutschsprachigen Schule*

Wie deutlich wird, beträgt der mittlere R/F-Wert für das Sprachniveau A2 15, 14 für das Level B1, 7 für das Sprachniveau B2 und für das Level C1 12. Auch die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule haben demzufolge die Lücken des C1-Textes besser rekonstruieren können als jenen auf dem Niveau B2. Die mittleren WE-Werte, ebenfalls zur besseren Veranschaulichung in Tabelle 5 dargestellt, sind folgende: jeweils 18 für die Level A2 und B1, 12 für das Sprachniveau B2 und 15 für das Level C1. Insgesamt beträgt

der mittlere R/F-Wert aller C-Tests an der deutschsprachigen Schule 47. Der mittlere WE-Wert beläuft sich auf 60, woraus sich ein mittlerer Differenzwert von 13 ergibt.

Schüler*in	A2 (R/F- Wert)	A2 (WE- Wert)	B1 (R/F- Wert)	B1 (WE- Wert)	B2 (R/F- Wert)	B2 (WE- Wert)	C1 (R/F- Wert)	C1 (WE- Wert)
1D	X	X	X	X			X	X
2D	X	X	X	X			X	X
3D	X	X	X	X			X	
4D	X	X		X				
5D	X	X	X	X			X	X
6D	X	X	X	X	X	X	X	X
7D	X	X	X	X				X
8D	X	X	X	X				
9D	X	X		X				
10D		X						
11D	X	X	X	X			X	X
12D	X	X	X	X	X	X	X	X
13D	X	X	X	X			X	X
14D	X	X						X
15D	X	X		X				

Tabelle 6: Sprachlevel der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule, gemäß den Ergebnissen der C-Tests

Die obige Tabelle 6 repräsentiert die 15 Schüler*innen und deren erreichte Sprachlevel, bezogen auf den R/F- und den WE-Wert der jeweiligen Texte. Wie aus der Tabelle hervorgeht, erreichten 14 Lernende (93,33%) beide Referenzwerte für das Level A2. Ein*e Schüler*in (6,67%) erreichte das Level nur auf der rezeptiven Ebene. Kein*e Schüler*in erlangte keinen der beiden Referenzwerte. Der Mittelwert der Differenz ist 2.

Zehn Teilnehmende (66,67%) erreichten beide Referenzwerte für das Sprachlevel B1, während drei Schüler*innen (20%) einen Wert erzielen konnten. Zwei Proband*innen (13,33%) erreichten beide Referenzwerte gar nicht. Der Mittelwert der Differenz für den Text auf dem Niveau B1 ist 3.

Die Referenzwerte für beide Werte bezüglich des B2-Textes erzielten zwei Schüler*innen (13,33%). Die verbleibenden Lernenden konnten weder bei dem R/F- noch bei dem WE-Wert einen Punkt erhalten. Da dasselbe Phänomen auch an der ladinischsprachigen Schule zu beobachten war, ist es wahrscheinlich, dass die Schwierigkeiten jedoch nicht mit mangelnden Fähigkeiten zusammenhängen, sondern dass sich die Schwierigkeiten aufgrund der Textauswahl begründen lassen. Der Mittelwert der Differenz ist 4.

Nun stellt sich die Frage, welche Sprachniveaus von wie vielen der 15 Teilnehmer*innen der deutschsprachigen Schule erreicht werden konnten. Zur Visualisierung dient Tabelle 7.

	SPRACHLEVEL			
	A2	B1	B2	C1
Anzahl Personen	4 (26,67%)	3 (20%)	0 (0%)	7 (46,67%)

Tabelle 7: Anzahl (inkl. Prozentsätze) der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben

Sieben Schüler*innen (20%) haben Tabelle 7 zufolge das Deutschniveau C1. Drei Schüler*innen (20%) befinden sich auf dem Level B1 und vier (26,67%) stehen auf A2. Bei dem*der verbleibenden Schüler*in (6,67%) scheint das Niveau knapp unter A2 zu liegen und er*sie benötigt eventuell Förderbedarf. Wenn man die mittleren Differenzwerte der verschiedenen Texte betrachtet, so fällt außerdem auf, dass der Text für das Niveau B2 erneut den höchsten Differenzwert aufweist, der niedrigste Differenzwert findet sich hingegen bei dem A2-Text.

5.1.3 Italienischsprachige Schule – C-Tests

Im Folgenden werden die Resultate der sieben Schüler*innen der italienischsprachigen Schule dargelegt. Tabelle 8 schafft einen Überblick über die R/F- und WE-Werte der vier Texte.

	MITTELWERTE			
	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2	Niveau C1
R/F-Werte	6 (30%)	7 (35%)	2 (10%)	5 (25%)
WE-Werte	10 (50%)	11 (55%)	6 (30%)	9 (45%)

Tabelle 8: Mittelwerte (inkl. Prozentsätze) der einzelnen Texte der C-Tests an der italienischsprachigen Schule

Der Mittelwert, der sich aus allen R/F-Werten für das Niveau A2 ergibt, beträgt sechs, der WE-Wert hingegen zehn. Die Mittelwerte für die R/F- bzw. WE- Werte, bezogen auf das Niveau B1, sind sieben und elf. Betrachtet man die Ergebnisse für den Text, welcher dem Sprachlevel B2 entspricht, so ist der mittlere R/F- Wert 2, der Mittelwert des WE-Werts hingegen 6. Diese Werte sind erneut niedriger als jene für das Niveau C1; der mittlere R/F-Wert beträgt 5, der WE-Wert 9.

Der allgemeine R/F-Wert, welcher sich aus den Mittelwerten aller C-Tests, welche an der italienischsprachigen Schule durchgeführt wurden, ergab, beträgt 18. Der mittlere WE-Wert ist 41, der mittlere Differenzwert beläuft sich also auf 16.

Schüler*in	A2 (R/F- Wert)	A2 (WE- Wert)	B1 (R/F- Wert)	B1 (WE- Wert)	B2 (R/F- Wert)	B2 (WE- Wert)	C1 (R/F- Wert)	C1 (WE- Wert)
1I								
2I								
3I				X				
4I		X						
5I								
6I								
7I	X	X						

Tabelle 9: Sprachlevel der Schüler*innen der italienischsprachigen Schule, gemäß den Ergebnissen der C-Tests

Tabelle 9 verdeutlicht, wie viele der 7 Schüler*innen der italienischsprachigen Schule jedes einzelne der vier Sprachniveaus auf der produktiven (R/F-Wert) und der rezeptiven (WE-Wert) Ebene erreichen konnten.

Wie aus Tabelle 10 hervorgeht, hat ein*e Schüler*in (14,29%) die Referenzwerte für beide Werte des Levels A2 erzielt. Ein*e Schüler*in (14,29%) hat zu diesem Level den WE-Referenzwert erreicht. Die verbleibenden Schüler*innen haben für keinen der Texte die Referenzwerte erlangt; die einzige Ausnahme bildet Schüler*in 3I, der*die den WE-Wert für das Level B1 erreichen konnte. Die mittleren Differenzwerte für die verschiedenen Texte lauten: 4 für die Level A2, B1 und B2 sowie 3 für das Level C1.

	SPRACHLEVEL			
	A2	B1	B2	C1
Anzahl Personen	1 (14,29%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabelle 10: Anzahl (inkl. Prozentsätze) der Schüler*innen der italienischsprachigen Schule, die das jeweilige Sprachniveau auf produktiver und rezeptiver Ebene erreicht haben

Von den sieben Schüler*innen der italienischsprachigen Schule hat, wie Tabelle 10 visualisiert, eine*r (14,29%) das Niveau A2. Die restlichen Teilnehmenden konnten keinem Sprachlevel gleich oder höher als A2 zugeordnet werden.

5.2 Fragebogen

Als nächstes werden die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung, ebenfalls nach Schule getrennt, dargelegt.

5.2.1 Ladinischsprachige Schule - Fragebogen

Zuerst werden die soziodemographischen Daten der ladinischsprachigen Schule präsentiert. Von den 19 Schüler*innen waren 15 (78,95%) zum Erhebungszeitpunkt zwölf Jahre alt, zwei (10,53%) elf Jahre alt und eine*r (5,26%) 13 Jahre alt. Eine Person (5,26%) gab keine Auskunft über sein*ihr Alter. Elf Schüler*innen (57,89%) fühlen sich dem männlichen Geschlecht zugehörig, während acht Teilnehmende (42,11%) angaben, sich dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen.

Bezogen auf die Sprachbiographie der Proband*innen wurden viele unterschiedliche Angaben gemacht. Wie in Abbildung 2 dargestellt ist, sprechen 14 (73,68%) der 19 Schüler*innen zu Hause mehr als eine Sprache, wobei Deutsch in sechs Fällen (31,58%) eine dieser Sprachen ist. Monolingual wachsen demnach fünf Kinder (26,32%)

Anzahl der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden
(Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)

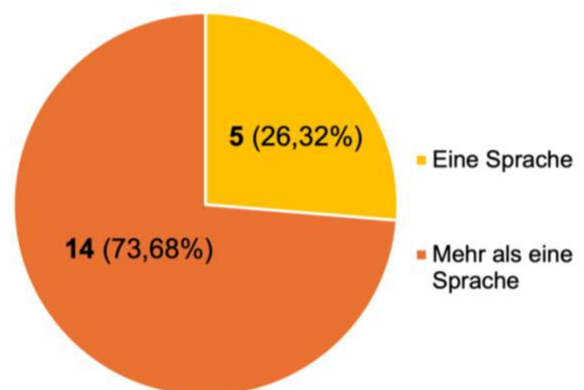


Abbildung 2: Anzahl der Sprachen (inkl. Prozentsätze), die die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule zu Hause sprechen

auf, wovon zwei (10,53%) zu Hause Deutsch sprechen. Insgesamt sprechen also acht Kinder (42,11%), teils neben einer (oder mehreren) anderen Sprache(n) zu Hause Deutsch. Von diesen acht Teilnehmer*innen (42,11%) gaben sechs (31,58%) an, dass Deutsch jene Sprache sei, welche sie am besten beherrschen – drei (15,79%) von ihnen spezifizierten, dass es sich hierbei um einen deutschen Dialekt handle. Da diese Antwortmöglichkeit aber weder im Fragebogen aufschien noch mündlich darauf hingewiesen wurde, dass die Schüler*innen beim Deutschen zwischen Standarddeutsch und Dialekt unterscheiden sollten, kann auf diese Spezifikation keine Rücksicht genommen werden. Ansonsten könnten diese Angaben das Gesamtergebnis verfälschen, da möglicherweise auch andere Kinder zu Hause einen deutschen Dialekt sprechen und dies aber nicht angegeben haben, da im Fragebogen auf diese Unterscheidung nicht

hingewiesen wurde. Bezogen auf die Frage, wie lange die Teilnehmer*innen bereits Deutsch sprechen bzw. lernen, wurden folgende Antworten gegeben: Acht Schüler*innen (42,11%) lernen seit sieben Jahren Deutsch, drei Kinder (15,79%) seit neun Jahren, zwei Teilnehmende (10,53%) seit zehn Jahren, ein Kind (5,26%) seit elf Jahren und vier (21,05%) seit zwölf. Ein Kind (5,26%) machte keine Angabe.

Zur Frage nach dem vermuteten Anteil der Schüler*innen, welche zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, tätigten die Teilnehmenden folgende Aussagen: Drei Schüler*innen (15,79%) meinten, weniger als die Hälfte aller Kinder der Klasse spräche zu Hause kein Deutsch. Acht Proband*innen (42,11%) gaben an, dies sei bei der Hälfte der Fall, während wiederum acht Schüler*innen (42,11%) angaben, dies träfe auf mehr als die Hälfte zu.

Die untenstehende Abbildung 3 verschafft einen Überblick über die für die ladinischsprachigen Schüler*innen schwierigsten Bereiche der deutschen Sprache. Am herausforderndsten scheinen für sie die Rechtschreibung (zwölf Nennungen, 63,16%), sowie die Grammatik und die Deklination zu sein (jeweils elf Nennungen, 57,89%). Am wenigsten Schwierigkeiten bereitet den Kindern der Wortschatz mit drei Erwähnungen (15,79%). Ein*e Lernende*r (5,26%) hat „Anderes“ angekreuzt und spezifiziert, dass ihm*ihr die Fälle und Synonyme schwerfallen würden.

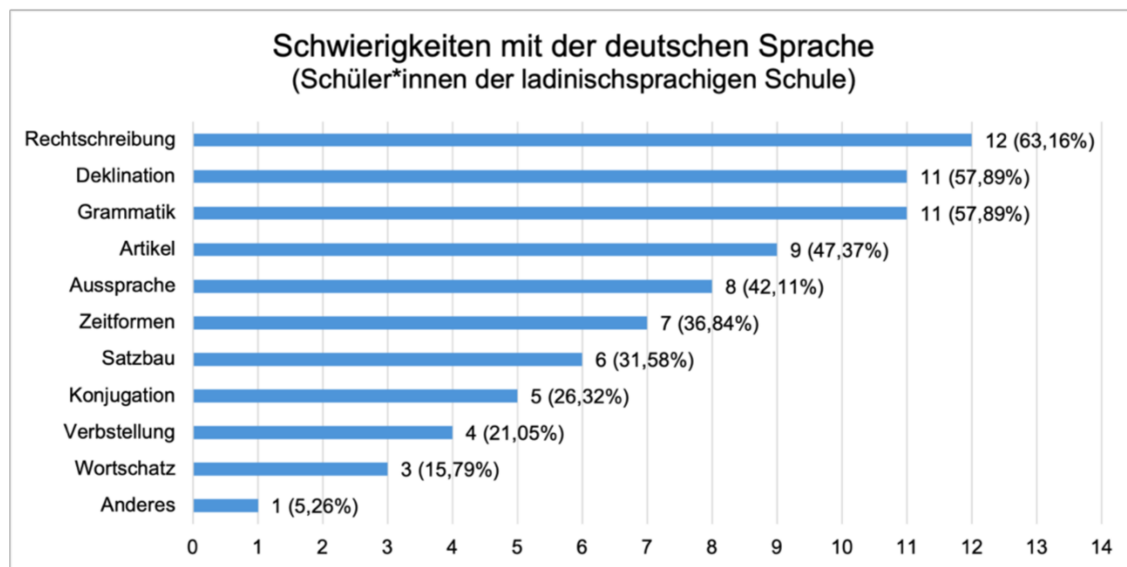


Abbildung 3: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)

Nun werden die Ergebnisse zu den Fragen dargelegt, welche mithilfe der Likert-Skalen (von 1-6, wobei 1 „trifft gar nicht zu“ und 6 „trifft sehr zu“ ausdrückt) beantwortet werden sollten. Es werden die Antworten präsentiert, welche am häufigsten und am seltensten von den Schüler*innen gegeben wurden.

Mit neun Nennungen (47,37%) gab die größte Gruppe mit einer 4 auf der Skala an, mit dem Deutschunterricht zufrieden zu sein. 1 wurde von niemandem angekreuzt. Die zweite Frage, ob die Schüler*innen durch den Deutschunterricht an ihrer Schule das Gefühl hätten, im Alltag besser Deutsch sprechen zu können, beantwortete die größte Gruppe, bestehend aus 6 Teilnehmer*innen (31,58%), mit einer 3. Eine Person (5,26%) kreuzte die 6 an. Von den 19 Schüler*innen gaben 16 (84,21%) an, im Unterricht Hochdeutsch zu lernen, indem sie die 6 auswählten. 2, 3 und 4 wurden hingegen von niemandem angekreuzt. Im Umkehrschluss gaben 17 Teilnehmer*innen (89,47%) mit einer 1 an, im Deutschunterricht keinen Dialekt zu lernen; 3, 4, 5 und 6 wurden nicht ausgewählt. Mit sechs Nennungen (31,58%) gaben die Schüler*innen mit einer 6 an, dass sie in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen würden. Die Zahlen 3, 4 und 5 auf der Likert-Skala wurden jeweils von zwei Personen (10,53%) angekreuzt. Sechs Proband*innen (31,58%) gaben mit einer 1 an, im Deutschunterricht Hochdeutsch nicht lieber als Dialekt lernen zu wollen. Die Zahl 2 wurde von einer Person (5,26%) ausgewählt. Auf die nächste Frage drückten die Teilnehmenden mit jeweils vier Nennungen (22,22%³⁸) der Zahlen 2, 3 und 6 aus, wie gerne sie in der Schule sowohl Dialekt als auch Hochdeutsch lernen würden. Die Zahl 0 wurde von keiner Person ausgewählt. Die letzte Frage nach der Thematisierung anderer Sprachen im Deutschunterricht wurde wie folgt beantwortet: sechs Schüler*innen (31,58%) gaben mit einer 2 an, dass ihre Deutschlehrerin kaum andere Sprachen im Deutschunterricht thematisieren würde. Die Zahl 1 wurde von niemandem angekreuzt.

Als nächstes werden die Antworten der ladinischsprachigen Schüler*innen zu den offenen Fragen erläutert. Diese wurden inhaltsgemäß in Kategorien eingeordnet, die sich aus dem Datenmaterial selbst ergaben. Da manche Teilnehmer*innen mehr als eine Antwort gaben, übersteigt in mehreren Fällen die Anzahl der Antworten jene der Teilnehmer*innen. Es kam auch in einigen wenigen Fällen vor, dass ein*e Teilnehmer*in eine Frage nicht beantwortet hat.

Auf die Frage, wie die Deutschlehrperson andere Sprachen als Deutsch im Unterricht thematisiere, antwortete mit 13 Erwähnungen (68,42%) der Großteil der Befragten, dass die Lehrerin Sprachvergleiche anstelle. Dies geht aus Tabelle 11 hervor.

³⁸ Da ein*e Teilnehmende die Frage nicht beantwortete und somit mit 18 anstatt mit 19 Schüler*innen gerechnet werden musste, ergibt sich der Prozentsatz von 22,22%.

Integrationsart	Nennungen
Sprachvergleiche	13
Übersetzung	8
Erklärung eines deutschen Wortes in einer anderen Sprache	6

Tabelle 11: *Integration anderer Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht an der ladinischsprachigen Schule*

Außerdem lässt sich ablesen, dass die Lehrperson unbekannte Wörter übersetzt; dies gaben acht Schüler*innen (42,11%) an. Sechs (31,58%) meinten hingegen, die Lehrerin würde ein deutsches Wort nicht einfach übersetzen, sondern es in einer anderen Sprache erklären.

Auf die Frage, ob es positiv sei, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Ladinisch in der Klasse zu haben, antworteten 17 Schüler*innen (89,47%), dass dies etwas Positives sei; nur zwei Teilnehmende (10,53%) gaben an, es sei negativ.

In der darauffolgenden Frage sollten die Schüler*innen ihre Antwort zur vorherigen Frage begründen. Diese Begründungen sind in Tabelle 12 dargestellt. Die dunkelblauen Felder beinhalten Gründe, die von den Schüler*innen stammten, die bei der vorherigen Frage „Negativ“ angekreuzt hatten. Die hellblauen Felder stammen hingegen von jenen Teilnehmer*innen, deren Meinung nach es etwas Positives ist, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Ladinisch in derselben Klasse zu haben.

Gründe für die positive/negative Einstellung	Nennungen
voneinander Neues lernen	6
Mehrsprachigkeit ist positiv	3
Kennenlernen anderer Sprachen	3
Selbst Zweitsprachenlerner*in bzw. -sprecher*in	2
Hilfe notwendig	1
verschiedene Arbeitstempi	1
Ortssprache sollte gesprochen werden	1
kann lustig sein	1
gegenseitiges Helfen	1

Tabelle 12: *Gründe (inkl. Anzahl der Nennungen) für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)*

Wie sich zeigt, sehen sechs Schüler*innen (31,58%) einen Vorteil in der Präsenz anderssprachlicher Schüler*innen im Klassenraum, weil so voneinander Neues gelernt werden kann. Drei Schüler*innen (15,79%) gaben an, dass man dadurch andere Sprachen kennenlernen könne. Zwei Kinder (10,53%) schrieben, dass sie selbst eine andere Erstsprache als Ladinisch hätten und somit dem Thema „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“ positiv gegenüberstünden. Die überbleibenden Gründe, nämlich, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Ladinisch mehr Hilfe nötig hätten, die

Schüler*innen ein unterschiedliches Arbeitstempo hätten, dass die Ortssprache beherrscht werden sollte, dass es einfach lustig sei, und man sich gegenseitig helfen könne, wurden jeweils einmal (5,26%) genannt.

In den darauffolgenden zwei Fragen wurden die Schüler*innen nach konkreten Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer gefragt, unabhängig von ihrer Einstellung dazu. Die Antworten der Lernenden sind in Tabelle 13 zusammengefasst.

VORTEILE		NACHTEILE	
Gründe	Nennungen	Gründe	Nennungen
voneinander lernen	13	Verständnisprobleme	6
Kennenlernen verschiedener Sprachen	2	unterschiedliches Arbeitstempo	3
gegenseitiges Helfen	2	keine	3
Vorhandensein verschiedener Kulturen	2	unterschiedlicher Lernstand	2
Ähnlichkeit mancher Sprachen	1	Hilfe benötigt	2
		häufiges Übersetzen	2

Tabelle 13: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)

Es fällt auf, dass insgesamt mehr Vor- als Nachteile genannt wurden. Der häufigste Vorteil mit 13 Nennungen (68,42%) ist den Schüler*innen zufolge, dass man voneinander lernen kann. Jeweils zwei Schüler*innen (10,53%) gaben an, dass es von Vorteil sei, verschiedenen Sprachen ausgesetzt zu sein und diese kennenzulernen (ohne diese zwingend aktiv zu lernen). Weitere zwei Teilnehmende (10,53%) erklärten, dass man sich gegenseitig helfen könne und dass es schön sei, verschiedene Kulturen im Klassenzimmer zu haben. Ein*e Proband*in (5,26%) meinte, ein Vorteil sei, dass manche Sprachen sich ähneln würden.

Von Nachteil seien hingegen die Verständnisprobleme, wie sechs Lernende (31,58%) angaben, genauso wie das unterschiedliche Arbeitstempo, was von drei Personen (15,79%) erwähnt wurde. Ebenso drei Schüler*innen (15,79%) gaben an, dass es keine Nachteile gebe. Jeweils zwei Teilnehmer*innen (10,53%) erwähnten, dass der unterschiedliche Lernstand ein Problem darstelle, dass oftmals Hilfe notwendig sei, und dass häufig übersetzt werden müsse.

Die Frage, was die Schüler*innen an ihrem Deutschunterricht verbessern würden bzw. was ihnen gefällt, wurde sehr umfangreich beantwortet. Einige Antworten scheinen die Frage nicht konkret zu beantworten (wie etwa „trotz Deutschunterricht viele sprachliche Schwierigkeiten“ oder „Fahrrad fahren“), ich wollte sie aber trotzdem nicht unerwähnt

lassen. Tabelle 14 fasst die verschiedenen Antworten und die Häufigkeit ihrer Erwähnungen zusammen.

Beliebtes	Nennungen	Verbesserungswürdiges	Nennungen
kreatives Arbeiten	6	mehr lustigere/spielerische/kreative Aktivitäten	3
freundliche Lehrperson	2	Dialekt integrieren/lernen	3
alles	2	weniger schreiben	2
Gruppenarbeiten	1	trotz Deutschunterricht viele sprachliche Schwierigkeiten	2
Bereitschaft zum Übersetzen	1	Deklinationen	1
Videos schauen	1	Grammatik	1
bereits erfolgte Verbesserung der eigenen Leistungen	1	Fahrrad fahren	1
spannende Projekte und Themen	1	mehr Videos schauen	1
nichts	1	mehr Pausen	1
Rechtschreibung und Grammatik	1		
einfache Erklärungen	1		
Präsentationen	1		

Tabelle 14: *Beliebtes und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht an der ladinischsprachigen Schule*

Wie aus Tabelle 14 hervorgeht, gaben sechs Proband*innen (31,58%) an, am Deutschunterricht besonders das kreative Arbeiten zu schätzen. Zwei Schüler*innen (10,53%) meinten, am Deutschunterricht gefiele ihnen, dass die Lehrperson freundlich sei. Nochmals zwei Lernende (10,53%) gaben an, dass ihnen alles am Deutschunterricht gefalle. Die restlichen Antworten wurden jeweils einmal (5,26%) genannt und umfassen u.a. Gruppenarbeiten, die Bereitschaft der Lehrperson zum Übersetzen und ihre einfachen Erklärungen. Den Schüler*innen scheint mehr am Deutschunterricht zu gefallen als sie verbesserungswürdig finden. Jeweils drei Personen (15,79%) wünschen sich jedoch mehr lustige, spielerische und kreative Aktivitäten im Deutschunterricht sowie die Thematisierung eines deutschen Dialekts. Zwei Personen (10,53%) würden gerne weniger schreiben und weitere zwei Personen (10,53%) gaben an, trotz des Deutschunterrichts viele sprachliche Schwierigkeiten zu haben. Die verbleibenden Antworten „Deklinationen“, „Grammatik“, „Fahrrad fahren“, „mehr Videos schauen“ sowie „mehr Pausen“ wurden von je einer Person (5,26%) genannt.

Die Antworten auf die vorletzte Frage des Fragebogens nach dem Dialektgebrauch der Schüler*innen sind in Abbildung 4 repräsentiert. Wie abgelesen werden kann, sprechen neun Schüler*innen (47,37%) einen deutschen Dialekt. Bei zwei Teilnehmer*innen (10,53%) kommt dies selten vor und bei acht Proband*innen (42,11%) nie.

Spricht du einen (deutschen) Südtiroler Dialekt?
(Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)

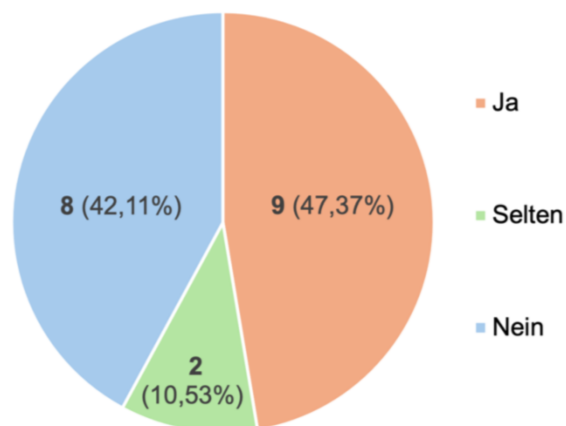


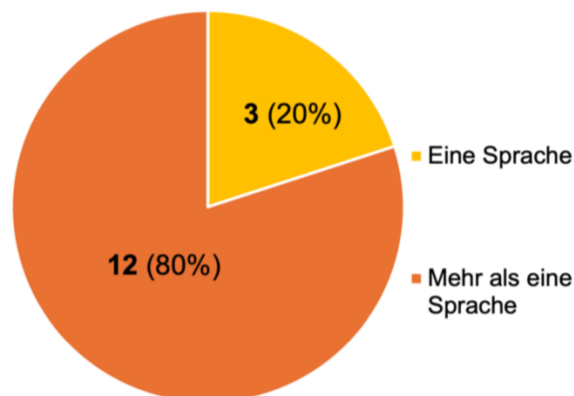
Abbildung 4: Überblick über den Dialektgebrauch (Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule)

Die häufigsten Gesprächspartner*innen, wenn Dialekt gebraucht wird, sind mit neun Nennungen (47,37%) für fast die Hälfte der Schüler*innen Personen aus dem Freundeskreis. Sechs Teilnehmende (31,58%) sprechen mit ihrer Familie einen deutschen Dialekt und zwei Personen (10,53%) tun dies im Alltag.

5.2.2 Deutschsprachige Schule – Fragebogen

Als nächstes werden die Fragebogenergebnisse der deutschsprachigen Schule dargelegt. Von den 15 Schüler*innen sind zehn (66,67%) zwölf Jahre und fünf (33,33%) 13 Jahre alt. Fünf Schüler*innen (33,33%) fühlen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig, während zehn Teilnehmende (66,67%) sich dem männlichen zuordnen.

Anzahl der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden
(Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)



Wie Abbildung 5 visualisiert, sprechen von den 15 Proband*innen zwölf (80%) zu Hause zwei oder mehr Sprachen; in neun (60%) der Fälle ist Deutsch eine dieser Sprachen. Demzufolge wachsen drei Kinder

Abbildung 5: Anzahl der Sprachen (inkl. Prozentsätze), die die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule zu Hause sprechen

(20%) monolingual auf, eines (6,67%) davon spricht zu Hause Deutsch. Insgesamt sprechen also zehn Schüler*innen (66,67%) zu Hause die deutsche Sprache, jedoch gaben nur drei (20%) von ihnen an, dass es sich hierbei um ihre beste Sprache handle. Wie an der ladinischsprachigen Schule spezifizierten auch an der deutschsprachigen Schule manche Proband*innen wieder, dass sie nicht Deutsch, sondern einen deutschen Dialekt sprechen. Aus den bereits erläuterten Gründen und zum besseren Vergleich der Antworten der verschiedenen Schulen, wird diese Zusatzinformation vonseiten der Teilnehmer*innen jedoch nicht berücksichtigt. Von den 15 Kindern gab ein*e Teilnehmer*in (6,67%) an, seit sechs Jahren Deutsch zu sprechen bzw. zu lernen. Jeweils drei Schüler*innen (20%) lernen seit acht, seit neun, seit zehn und seit elf Jahren Deutsch. Zwei Proband*innen (13,33%) sprechen diese Sprache seit zwölf Jahren.

Abbildung 6 stellt die größten Schwierigkeiten, die die Schüler*innen mit der deutschen Sprache haben, dar.

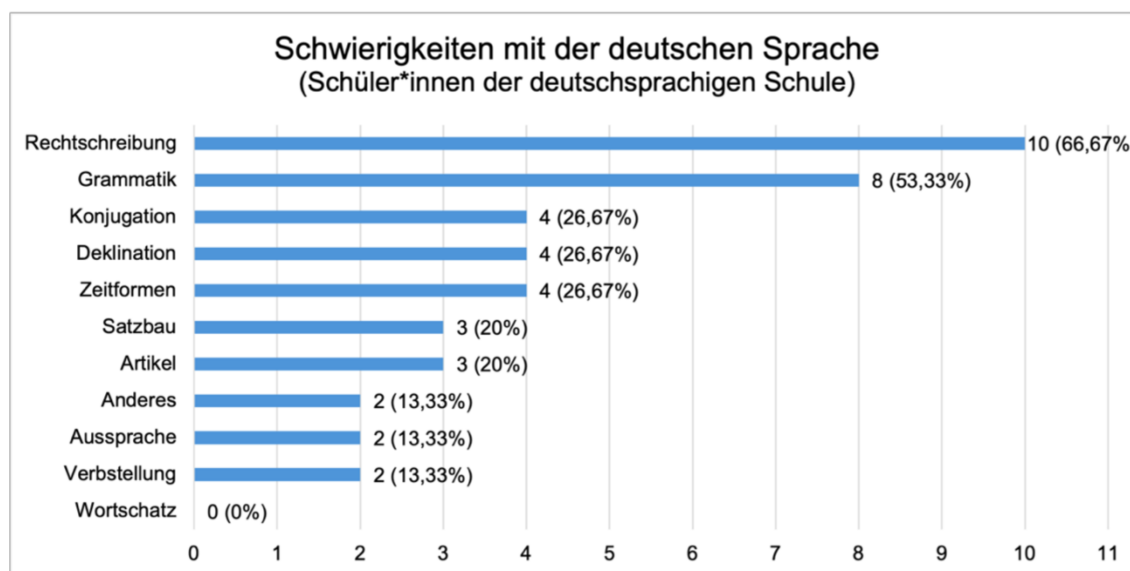


Abbildung 6: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)

Wie bei Betrachtung der obigen Tabelle deutlich wird, stellen die Rechtschreibung mit zehn Nennungen (66,67%) und die Grammatik mit acht Erwähnungen (53,33%) mit großem Abstand die meisten Schwierigkeiten dar. Mit jeweils vier Nennungen (26,67%) stehen die Zeitformen, die Deklination und die Konjugation an dritter Stelle. Zwei Kinder (13,33%) gaben „Anderes“ an, wobei es sich um die Groß- und Kleinschreibung sowie die 4 Fälle handelt. Der Wortschatz scheint keinem*keiner Schüler*in Schwierigkeiten zu bereiten.

Auf die Einschätzungsfrage, wie viele Schüler*innen der Klasse zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, wurden folgende Antworten gegeben; mit sieben

Nennungen (46,67%) gab die größte Gruppe an, dass mehr als die Hälfte aller Lernenden zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen würde. Fünf Schüler*innen (33,33%) zufolge sei dies bei weniger als der Hälfte der Fall, zwei (13,33%) gaben an, dass es genau die Hälfte aller Kinder betreffen würde, und eine Person (6,67%) kreuzte „alle“ an.

Nun werden die Antworten auf die Fragen, bei denen die Teilnehmer*innen ihre Antworten mithilfe von Likert-Skalen angegeben hatten, zusammengefasst. Auf einer Skala von 1-6 bewerteten sieben Schüler*innen (46,67%) die Zufriedenheit mit ihrem Deutschunterricht mit einer 4. Von niemandem wurden die Zahlen 1 und 6 angegeben. Ebenfalls sieben Lernende (46,67%) antworteten auf die nächste Frage, wie gut der Deutschunterricht an ihrer Schule sie auf deutsche Gespräche im Alltag vorbereite, mit einer 5. Während sechs Schüler*innen (40%) mit einer 6 angaben, im Unterricht Hochdeutsch zu lernen, wurden die Zahlen 1, 2 und 3 von jeweils einer Person (6,67%) angekreuzt. Umgekehrt gaben zehn Teilnehmende (66,67%) mit einer 1 an, im Deutschunterricht keinen deutschen Dialekt zu lernen, wobei 4 und 6 von niemandem ausgewählt wurde. Von den 15 Schüler*innen der deutschsprachigen Schule gaben fünf Personen (33,33%) auf der Skala mit 3 an, wie gern sie in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen würden. Mit jeweils vier Nennungen (26,67%) gaben die Schüler*innen auf der Skala mit 5 und 6 an, wie sehr sie es bevorzugen, anstatt Dialekt Hochdeutsch zu lernen. Eine Person (6,67%) kreuzte die Zahl 2 an. Die Präferenz, sowohl Dialekt als auch Hochdeutsch lernen zu wollen, wurde von fünf Schüler*innen (33,33%) mit einer 4 auf der Skala ausgedrückt. Die Frage nach der Thematisierung anderer Sprachen im Deutschunterricht vonseiten der Lehrperson beantworteten acht Lernende (53,33%) mit einer 2. Tabelle 15 fasst die Erklärungen zu dieser Frage zusammen.

Integrationsart	Nennungen
Übersetzung/Erklärung in anderer Sprache	7
gar nicht	4
Wort aufschreiben und auf Deutsch erklären	1
Lehrperson fragt nach weiteren Sprachen	1

Tabelle 15: Integration anderer Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht an der deutschsprachigen Schule

Es lässt sich ablesen, dass mit sieben Nennungen (46,67%) fast die Hälfte der Schüler*innen die Meinung vertritt, die Lehrperson thematisiere andere Sprachen im Deutschunterricht durch die Übersetzung eines deutschen Wortes bzw. dadurch, dass sie es in einer anderen Sprache erklärt. Vier Teilnehmende (26,67%) gaben an, dass andere Sprachen gar nicht thematisiert werden würden (wobei es sich bei dieser Antwort nicht um einen Grund handelt). Jeweils ein*e Proband*in (6,67%) gab an, dass die Lehrperson

das Wort aufschreiben und auf Deutsch erklären würde, während ein*e Schüler*in (6,67%) meinte, die Lehrerin würde nach weiteren Sprachen fragen.

Die nächste Frage zur Einstellung der Schüler*innen gegenüber Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an einer deutschsprachigen Schule wurde wie folgt beantwortet: 14 (93,33%) der 15 Schüler*innen sind der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer positiv gegenüber eingestellt; nur ein*e Schüler*in (6,67%) bewertet dies negativ. Gründe hierfür finden sich in Tabelle 16, wobei in dieser Tabelle keine dunkelblauen Felder für negative Gründe vorhanden sind – der*die Teilnehmende, die „Negativ“ angekreuzt hatte, hat seine*ihre Meinung nicht begründet.

Gründe für die positive/negative Einstellung	Nennungen
Die Schüler*innen können hier Deutsch lernen	4
voneinander Neues lernen	3
Kontakt mit anderssprachigen Personen	2
sprachabhängig	2
Vorhandensein verschiedener Kulturen	1
gegenseitiges Helfen	1
Gleichberechtigung	1

Tabelle 16: Gründe (inkl. Anzahl der Nennungen) für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)

Insgesamt wurde vier Mal (26,67%) angegeben, dass es positiv sei, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an einer deutschsprachigen Schule Deutsch lernen könnten. Drei Schüler*innen (20%) gaben an, dass man durch andere Erstsprachen in einer Klasse voneinander Neues lernen könne. Zwei Proband*innen (13,33%) meinten, der Kontakt mit anderssprachigen Personen sei positiv zu bewerten, wobei weitere zwei Personen (13,33%) meinten, es sei von der Erstsprache abhängig, wie positiv bzw. negativ Mehrsprachigkeit im Klassenraum einzuschätzen sei. Jeweils eine Person (6,67%) gab an, dass es positiv sei, wenn verschiedene Kulturen vorhanden seien, dass man sich gegenseitig helfen könne, und dass es als Zeichen von Gleichberechtigung zu sehen sei, wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die deutsche Schule besuchen können.

Die Ergebnisse der Frage nach konkreten Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer sind in Tabelle 17 zusammengefasst. Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden erneut mehr Vor- als Nachteile genannt. Die beiden häufigsten Vorteile mit je fünf Nennungen (33,33%) sind das Kennenlernen verschiedener Sprachen sowie das gegenseitige Helfen. „Voneinander lernen“ wurde dreimal (20%) genannt, das „Vorhandensein verschiedener Kulturen“ hingegen von zwei Personen (13,33%). Die

restlichen Antworten wurden jeweils einmal (6,67%) genannt. Sie lauten: „Diversität“, „besseres Verständnis mancher Sachen“ (wobei nicht spezifiziert wurde, was diese Sachen konkret sind), „mehr Wiederholungen“ sowie die „Möglichkeit, Deutsch zu lernen“.

VORTEILE		NACHTEILE	
Gründe	Nennungen	Gründe	Nennungen
Kennenlernen verschiedener Sprachen	5	Verständnisprobleme	2
gegenseitiges Helfen	5	unterschiedliches Arbeitstempo	2
voneinander lernen	3	keine	2
Vorhandensein verschiedener Kulturen	2	Vorhandensein verschiedener Kulturen	1
Diversität	1	unterschiedlicher Lernstand	1
besseres Verständnis mancher Sachen	1	verschiedene Meinungen	1
mehr Wiederholungen	1	Chaos	1
Möglichkeit, Deutsch zu lernen	1	weniger Deutsch sprechen	1
		mehr Wiederholungen	1
		Konflikte	1
		Lernschwierigkeiten	1

Tabelle 17: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)

Wie aus Tabelle 17 ebenfalls hervorgeht, wurden wesentlich mehr verschiedene Nachteile genannt, keiner jedoch von mehr als zwei Personen (13,33%). Zwei Proband*innen (13,33%) gaben an, dass die Verständnisprobleme sowie das unterschiedliche Arbeitstempo Nachteile darstellen würden. Nochmals zwei Personen (13,33%) stellten fest, dass es ihrer Meinung zufolge keine Nachteile gäbe. Für jeweils eine Person (6,67%) entsteht ein Nachteil aus dem Vorhandensein verschiedener Kulturen sowie aus dem unterschiedlichen Lernstand und den voneinander abweichenden Meinungen. Ein*e Proband*in (6,67%) gab an, dass es zu Chaos führen könnte, wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die deutschsprachige Schule besuchen und eine weitere Person (6,67%) meinte, dass dadurch weniger Deutsch gesprochen werden würde. Die restlichen Antworten, nämlich: „mehr Wiederholungen“, „Konflikte“, sowie „Lernschwierigkeiten“ wurden ebenfalls von je einem*einer Schüler*in (6,67%) genannt.

Auch auf die Frage was die Schüler*innen am Deutschunterricht ihrer Schule als verbesserungswürdig erachten und was ihnen hingegen gefällt, wurden viele verschiedene Antworten gegeben, die in Tabelle 18 veranschaulicht werden.

Beliebtes	Nennungen	Verbesserungswürdiges	Nennungen
Der Unterricht ist gut, wie er ist	3	weniger Tests	2
Lesen	3	mehr Filme schauen	2
abwechslungsreicher, lustiger Unterricht	2	nichts	2
gute Erklärungen	2	keine Präsentationen	1
einfache Aufgaben	1	mehr Einzelarbeit	1
wenig Hausaufgaben	1	mehr Sprechübungen	1
viele Sprechübungen	1	weniger von Tafel abschreiben	1
freundliche Lehrperson	1	Den Inhalt eines Textes bewerten (nicht die Grammatik)	1
nicht viele Tests	1		

Tabelle 18: *Beliebtes und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht an der deutschsprachigen Schule*

Drei Schüler*innen (20%) gefällt der Deutschunterricht so wie er ist und sie würden nichts verändern. Weitere drei Proband*innen (20%) würden hingegen gerne mehr lesen. Jeweils zwei Lerner*innen (13,33%) schätzen an ihrem Deutschunterricht, dass er abwechslungsreich und lustig ist und dass die Erklärungen gut sind. Weiters mögen die Teilnehmer*innen der Studie die einfachen Aufgaben, die wenigen Hausaufgaben, die vielen Sprechübungen, die Freundlichkeit der Lehrperson, und dass nicht viele Tests gemacht werden (jeweils eine Nennung, 6,67%).

Verbessern würden sie hingegen, dass weniger Tests gemacht und mehr Filme geschaut werden, wie je zwei Schüler*innen (13,33%) angaben. Weitere zwei Kinder (13,33%) würden nichts verbessern. Dass keine Präsentationen, mehr Einzelarbeiten und mehr Sprechübungen gemacht werden, wünscht sich jeweils ein*e Schüler*in (6,67%). Wiederum je ein*e Teilnehmer*in (6,67%) würde verbessern, dass weniger von der Tafel abgeschrieben werden muss und dass der Inhalt eines verfassten Textes bewertet wird und nicht die Grammatik.

Nun zu den Antworten auf die Fragen nach dem Dialektgebrauch der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule, welche aus Abbildung 7 herausgelesen werden können. Mit acht Nennungen (53,33%) spricht über die Hälfte der Schüler*innen

Spricht du einen (deutschen) Südtiroler Dialekt?
(Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)

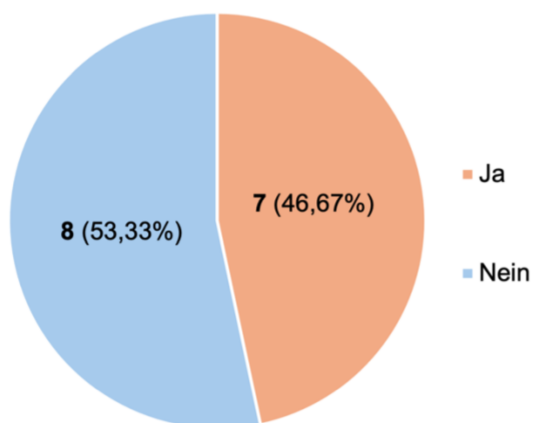


Abbildung 7: *Überblick über den Dialektgebrauch (Schüler*innen der deutschsprachigen Schule)*

keinen deutschen Dialekt, sieben Teilnehmer*innen (46,67%) der Studie hingegen schon. Dabei entstammen die Gesprächspartner*innen mit je vier Erwähnungen (26,67%) zu gleichen Teilen dem familiären und dem Freundeskreis.

5.2.3 Italienischsprachige Schule – Fragebogen

Als letztes werden die Ergebnisse der Fragebogenumfrage an der italienischsprachigen Schule präsentiert. Von den sieben Schüler*innen waren sechs (85,71%) zum Zeitpunkt der Erhebung zwölf Jahre alt, ein*e Schüler*in (14,29%) 13. Vier Kinder (57,14%) gaben an, dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu sein und drei Teilnehmende (42,86%) dem männlichen.

Zwei (28,57%) der sieben Kinder sprechen zu Hause mehr als eine Sprache, wobei Deutsch in einem (14,29%) dieser Fälle eine der Sprachen ist. Monolingual, wie Abbildung 8 darstellt, wachsen also fünf Kinder (71,43%) auf, wovon keines zu Hause Deutsch verwendet. Insgesamt spricht also ein*e

Anzahl der Sprachen, die zu Hause gesprochen werden
(Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)

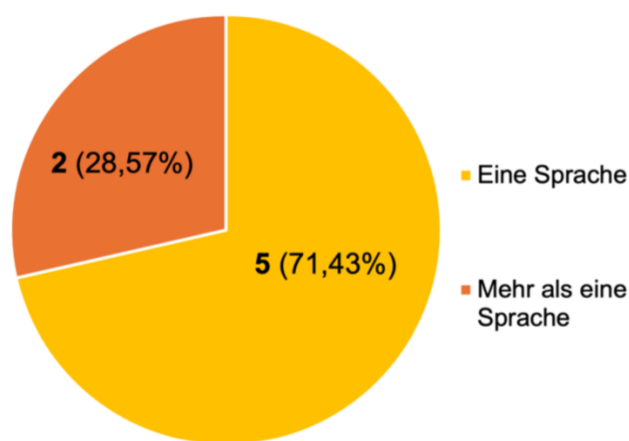


Abbildung 8: Anzahl der Sprachen (inkl. Prozentsätze), die die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule zu Hause sprechen

Schüler*in (14,29%) zu Hause Deutsch. Kein Kind gab an, dass es sich hierbei um die beste Sprache handle. Bezogen auf die Frage, wie lange die Schüler*innen bereits die deutsche Sprache lernen bzw. sprechen, wurden folgende Antworten gegeben: Ein Kind (14,29%) lernt seit vier Jahren Deutsch, ein*e Schüler*in (14,29%) seit sechs Jahren. Drei Kinder (42,86%) lernen seit sieben Jahren die deutsche Sprache und zwei Kinder (28,57%) sprechen Deutsch seit zwölf Jahren.

Wie Abbildung 9 zeigt, sind die schwierigsten Bereiche der deutschen Sprache mit je drei Nennungen (42,9%) folgende: die Artikel, die Zeitformen, die Rechtschreibung, die Deklination und die Aussprache.

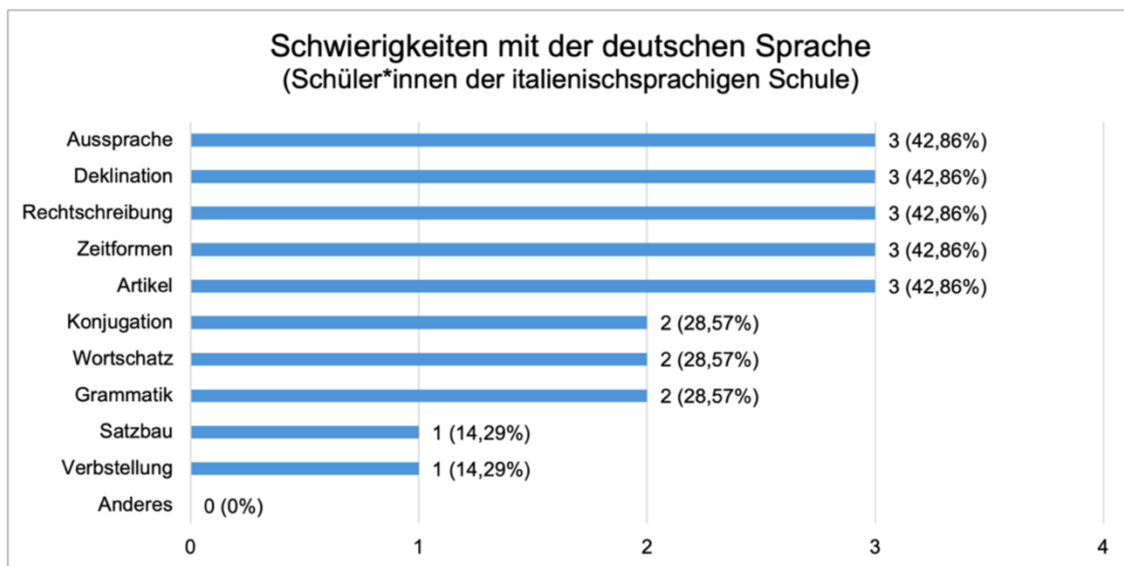


Abbildung 9: Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)

Am wenigstens Schwierigkeiten scheinen die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule mit der Verbstellung und dem Satzbau zu haben (jeweils eine Nennung, 14,29%).

Dass kein*e Schüler*in zu Hause eine andere Sprache als Deutsch spricht, dieser Meinung ist ein*e Teilnehmende*r (14,29%). Mit je einer weiteren Nennung (14,29%) wurde angegeben, dass dies auf weniger als die Hälfte bzw. auf mehr als die Hälfte der Kinder zutreffen würde. „Die Hälfte“ wurde von zwei Schüler*innen (28,57%) angegeben, genauso wie „alle“.

Nun zu den Antworten auf die Fragen, welche mithilfe der Likert-Skalen beantwortet werden sollten. Auf einer Skala von 1-6 gaben drei Schüler*innen (42,86%) mit einer 5 an, wie sehr sie mit dem Deutschunterricht zufrieden sind. Mit vier Nennungen (57,14%) gab die Mehrheit mit der Zahl 5 an, dass sie das Gefühl hätten, durch den Deutschunterricht an Ihrer Schule im Alltag besser Deutsch sprechen zu können. Niemand gab 1, 3, und 6 an. Drei Teilnehmer*innen (42,86%) gaben mit einer 2 an, im Unterricht nicht viel Hochdeutsch zu lernen. 1, 3 und 6 wurden von niemandem angegeben. Entgegen dieser Aussage gaben drei Schüler*innen (42,86%) mit einer 1 an, im Deutschunterricht Dialekt zu lernen. Mit drei Erwähnungen (42,86%) gaben die Schüler*innen mit einer 1 an, dass sie es nicht bevorzugen würden, im Deutschunterricht vermehrt Dialekt anstatt Hochdeutsch zu lernen. Mit zwei Nennungen der Zahl 2 gaben die Schüler*innen an, lieber einen Südtiroler Dialekt als Hochdeutsch lernen zu wollen. Genauso viele gaben mit Wahl der Zahl 5 an, lieber Hochdeutsch als einen Südtiroler Dialekt zu lernen. Indem die Zahl 4 dreimal (42,86%) angekreuzt wurde, gaben die Schüler*innen Aufschluss darüber, wie gerne sie in der Schule sowohl Dialekt als auch

Hochdeutsch lernen wollen würden. Niemand hat 2 und 6 angekreuzt. Mit drei Nennungen (42,86%) der Zahl 4 gaben die Proband*innen an, dass ihre Lehrperson andere Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht integriert bzw. diese zum Thema macht.

Die konkreten Antworten auf diese Frage fielen folgendermaßen aus: alle Schüler*innen (100%) gaben an, dass die Lehrperson andere Sprachen in den Deutschunterricht miteinbeziehe, indem sie etwas in diesen erkläre bzw. in diese Sprachen übersetze. Eine Person (14,29%) gab zusätzlich an, dass Sprachvergleiche gemacht werden würden, wie aus Tabelle 19 abgelesen werden kann.

Integrationsart	Nennungen
Übersetzung/Erklärung in anderer Sprache	7
Sprachvergleiche	1

Tabelle 19: *Integration anderer Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht an der italienischsprachigen Schule*

Auf die Frage, ob die Schüler*innen es positiv oder negativ fänden, wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache als Italienisch eine italienischsprachige Schule besuchen, antworteten alle (100%), dass sie dies positiv fänden. Die Gründe finden sich in Tabelle 20.

Gründe für die positive/negative Einstellung	Nennungen
Kennenlernen anderer Sprachen	3
Mehrsprachigkeit ist positiv	2
Deutsch lernen	1
Vorhandensein verschiedener Kulturen	1

Tabelle 20: *Gründe (inkl. Anzahl der Nennungen) für eine positive oder negative Einstellung zu mehrsprachigen Klassenzimmern (Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)*

Es zeigt sich mit drei Nennungen (42,86%), dass die Schüler*innen es vor allem schätzen, andere Sprachen kennenzulernen. Zwei Schüler*innen (28,57%) beurteilen Mehrsprachigkeit generell als positiv. Eine Person (14,29%) gab an, dass die Kinder in der Klasse Deutsch lernen könnten, was jedoch nicht wirklich eine sinnhafte Antwort auf die Frage darstellt, da es sich um eine italienischsprachige Schule handelt. Ein*e Schüler*in (14,29%) drückte aus, dass das Vorhandensein verschiedener Kulturen seiner*ihrer Meinung nach etwas Positives sei.

Nach Vor- und Nachteilen befragt, die sich durch Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen in einer Klasse ergeben könnten, antworteten vier Schüler*innen (57,14%),

dass Vorteile unter anderem das Kennenlernen verschiedener Sprachen seien. Zwei Proband*innen (28,57%) gaben an, dass Mehrsprachigkeit ihrer Meinung nach generell positiv sei. Ein*e Teilnehmer*in (14,29%) empfindet das Vorhandensein verschiedener Kulturen in einem Klassenzimmer als vorteilhaft. Die Vor- und Nachteile mit der Häufigkeit ihrer Nennungen sind in Tabelle 21 dargestellt.

VORTEILE		NACHTEILE	
Gründe	Nennungen	Gründe	Nennungen
Kennenlernen verschiedener Sprachen	4	Verständnisprobleme	2
Mehrsprachigkeit ist positiv	2	keine	2
Vorhandensein verschiedener Kulturen	1		

Tabelle 21: Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)

Zu den Nachteilen zählen zwei Schüler*innen (28,57%) zufolge die Verständnisprobleme, die sich aus mehreren Erstsprachen im Klassenzimmer ergeben. Zwei Lernende (28,57%) gaben an, dass ihnen keine Nachteile bewusst seien.

Bezogen auf die Aspekte, die den Schüler*innen am Deutschunterricht gefallen und die sie als verbesserungswürdig empfinden, wurden folgende Antworten gegeben:

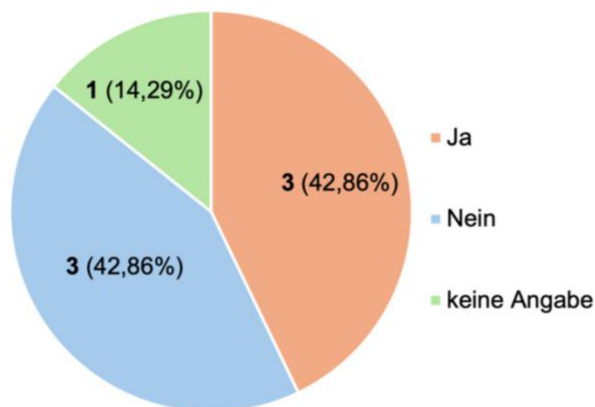
Beliebtes	Nennungen	Verbesserungswürdiges	Nennungen
Sprechen	2	Deutschkenntnisse	1
Deutsch-Spiele am Computer	1		
Grammatik und Konjugation	1		

Tabelle 22: Beliebtes und Verbesserungswürdiges am Deutschunterricht an der italienischsprachigen Schule

Wie sich aus der obigen Tabelle 22 ablesen lässt, gefallen den Schüler*innen der italienischsprachigen Schule besonders die Sprechübungen im Deutschunterricht (zwei Nennungen, 28,57%). Außerdem gab je ein*e Proband*in (14,29%) an, dass ihm*ihr besonders die Deutsch-Lernspiele am Computer sowie die Grammatik und Konjugationen gefallen würden. Ein*e Schüler*in (14,29%) meinte, die eigenen Deutschkenntnisse seien verbesserungswürdig. Ansonsten wurden keine Verbesserungswünsche genannt.

Bezogen auf den Dialektgebrauch der Schüler*innen gaben je drei (42,86%) an, einen deutschen Dialekt zu beherrschen bzw. keinen zu sprechen, wie Abbildung 10 darstellt. Ein*e Proband*in (14,29%) erteilte auf diese Frage keine Auskunft. Diejenigen Schüler*innen, die einen deutschen Dialekt beherrschen, gaben an, diesen im Deutschunterricht (zwei Personen, 28,57%) bzw. mit der Familie zu sprechen (eine Nennung, 14,29%).

Sprichst du einen (deutschen) Südtiroler Dialekt?
(Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)



*Abbildung 10: Überblick über den Dialektgebrauch (Schüler*innen der italienischsprachigen Schule)*

Nun folgen abschließend die Ergebnisse der Interviewbefragungen.

5.3 Interviews

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit den Deutschlehrpersonen, deren Transkripte im Anhang (Anh. E) eingesehen werden können, wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei wurden die Kernaussagen auf die Fragen herausgearbeitet und tabellarisch nebeneinander dargestellt, damit die Äußerungen der verschiedenen Lehrpersonen zum selben Aspekt besser verglichen werden können; deshalb sind die Interviews nicht nach Schulen, sondern nach Fragen unterteilt.

Die erste Frage bezog sich auf die Erstsprachen der Kinder bzw. auf die Sprachen, welche die Schüler*innen mitbringen. Die Lehrpersonen sollten angeben, ob sie eine Zu- oder Abnahme diesbezüglich im Vergleich zu den letzten Jahren bemerken. Die Lehrerin der deutschsprachigen Schule war zum Zeitpunkt der Erhebung in ihrem zweiten Dienstjahr und konnte sich daher lediglich auf das vorherige Schuljahr beziehen. Die anderen beiden Lehrpersonen sind bereits seit einigen Jahrzehnten im Lehrberuf tätig. Die Antworten auf diese erste Interviewfrage sind in Tabelle 23 dargestellt.

Frage 1 Bemerken Sie an Ihrer Schule, im Vergleich zu den letzten Jahren, eine Veränderung bezogen auf die Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen bzw. die Sprachkenntnisse, die die Kinder mitbringen? Bemerken Sie eine Zu- oder Abnahme?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
Ja, eine große Veränderung (Zunahme)	Nein, keine große Veränderung	Ja, eine Veränderung (Zunahme seit dem Jahr 2000)
Kommunikationssprache vorwiegend Italienisch	Kommunikationssprache zunehmend Deutsch	Kommunikationssprache vorwiegend Englisch
Zusatzinformationen		
Die „zugewanderten“ Kinder sprechen zu Hause ihre Landessprachen, die „Südtiroler“ Schüler*innen sprechen zu Hause wieder vermehrt Ladinisch	keine Kenntnisse über die Erstsprachen der Kinder	Fast alle Schüler*innen sind mehrsprachig, die meisten sprechen Arabisch (aber auch Chinesisch, Urdu, Makedonisch...)
Kenntnisse in Deutsch zurückgegangen	Im vorherigen Schuljahr wurde immer Italienisch gesprochen	Deutsch oftmals eine dritte oder vierte Sprache
Ambiente passt sich an aktuelle Situation an		
Schüler*innen lernen schneller Italienisch als Deutsch		
Situation vor 30 Jahren umgekehrt – damals konnten die Kinder kein Italienisch		

Tabelle 23: Die sprachliche Entwicklung an den drei Schulen aus der Sicht der Lehrpersonen

Wie aus der Tabelle hervorgeht, bemerken die Lehrerinnen der ladinischsprachigen und der italienischsprachigen Schule eine Veränderung, wobei die Lehrerin der ladinischsprachigen Schule stärker betonte, wie sehr sich die Situation in den letzten Jahren verändert hat. Die Lehrerin der deutschsprachigen Schule konnte keine klare Zu- oder Abnahme im Vergleich zum vorherigen Schuljahr feststellen. Die Kommunikation erfolgt an der ladinischsprachigen Schule hauptsächlich auf Italienisch, da mehrsprachig aufwachsende bzw. aus anderen Ländern zugewanderte Schüler*innen schneller Italienisch als Deutsch lernen würden und sich das Umfeld daran anpasse. Zu Hause sprechen die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule ihre Landessprachen bzw. vermehrt wieder Ladinisch. Die Kenntnisse der deutschen Sprache seien sehr zurückgegangen – vor 30 Jahren sei die Situation umgekehrt gewesen und die Schüler*innen konnten kein Italienisch. An der deutschsprachigen Schule hingegen wird seit dem aktuellen Schuljahr zunehmend (wieder) auf Deutsch kommuniziert, im

vorherigen Jahr sei dies hauptsächlich auf Italienisch geschehen. Informationen über die Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen, liegen der Lehrperson nicht vor. An der italienischsprachigen Schule würde unter den Schüler*innen überwiegend auf Englisch kommuniziert, da fast alle Schüler*innen mehrsprachig sind; die meisten Kinder sprechen zu Hause Arabisch, aber auch Chinesisch, Urdu oder Makedonisch. Somit sei Deutsch oftmals eine dritte oder sogar eine vierte Sprache, wie die Deutschlehrperson der italienischsprachigen Schule berichtete.

Die drei Lehrpersonen sollten im Rahmen der zweiten Frage die aktuelle Entwicklung und die daraus entstehenden Konsequenzen aus ihrer Perspektive beschreiben:

Frage 2 Könnten Sie diese Entwicklung und ihre Konsequenzen aus Ihrer Perspektive beschreiben?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
Unterricht ist herausfordernd	Unterrichtsstoff muss herabgestuft werden	Entwicklung und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer werden positiv aufgefasst
vermehrtes Differenzieren	verwendet DaZ-Materialien	Fokus auf zwischenmenschlichen Beziehungen und Gemeinschaftsgefühl
schwer, allen Schüler*innen gerecht zu werden	Schwierigkeiten, geeignete Unterrichtsmaterialien für dieses Sprachniveau zu finden	Schüler*innen sind durch zweisprachiges Aufwachsen offener
Zusatzinformationen		
	Lehrperson verwendet Bücher von österreichischen und deutschen Verlagen, nicht der Südtiroler Sprachrealität entsprechend	
	Sprachniveau entspricht nicht einer zweiten Klasse Mittelschule	

Tabelle 24: Die sprachliche Entwicklung und deren Konsequenzen aus der Sicht der drei Lehrpersonen

Wie Tabelle 24 zeigt, findet die Lehrperson der ladinischsprachigen Schule die aktuelle Situation herausfordernd. Sie gibt an, dass es schwierig zu unterrichten sei, da sehr viel differenziert werden müsse. Obwohl sie dies tut, habe sie nicht das Gefühl, allen Schüler*innen gerecht werden zu können. Auch die Lehrperson an der deutschsprachigen Schule muss die Materialien dem Stand der Schüler*innen anpassen und den Unterrichtsstoff herabstufen. Sie berichtet, Schwierigkeiten zu haben, geeignete Unterrichtsmaterialien für das Sprachniveau ihrer Schüler*innen zu finden und

verwendet teilweise Materialien, welche für DaZ konzipiert wurden. Außerdem erklärt sie, Bücher von österreichischen und deutschen Verlagen zu verwenden, welche ihr aber nicht als geeignet erscheinen würden, da sie nicht der sprachlichen Situation Südtiroler Schüler*innen entsprechen. Zusätzlich gibt sie an, das sprachliche Niveau ihrer Lernenden entspreche nicht einer zweiten Klasse Mittelschule, wie es laut Lehrplan sein sollte. Die Deutschlehrerin der italienischsprachigen Schule geht hingegen auf keine negativen Aspekte von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer ein. Sie schätze die aktuelle Entwicklung und insbesondere mehrsprachiges Aufwachsen als etwas sehr Positives ein. Ihrer Meinung nach seien die zwischenmenschlichen Beziehungen sehr wichtig und sie fokussiere sich darauf, dass ihre mehr- bzw. verschiedensprachigen Schüler*innen ein Gefühl der Gemeinschaft erleben. Sie gibt auch an, dass die zweisprachigen Schüler*innen ihrer Meinung nach offener seien.

Die Antworten auf die dritte Frage nach den Vor- und Nachteilen bzw. den Herausforderungen und Chancen, die sich durch Mehrsprachigkeit im Unterricht ergeben, sind zur besseren Nachvollziehbarkeit in Tabelle 25 visualisiert.

Frage 3		
Welche Vor- und Nachteile, welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich durch nicht monolingual Deutsch aufwachsende Kinder im Deutschunterricht?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
Die Schüler*innen wechseln mühelos von einer Sprache zur anderen	sprachliche Defizite im Deutschen, aber auch im Italienischen	Inhalte können vermittelt werden, auch wenn die Lehrperson nur Deutsch spricht (Kinder übersetzen die Inhalte füreinander auf Englisch)
Schüler*innen haben keine negative Einstellung zur Sprache		Sprache wird nicht als Ziel, sondern als Mittel gesehen
Man kommt mit Unterrichtsstoff nicht voran		
Zusatzinformationen		
	Nachteile überwiegen (es werden keine Vorteile genannt)	Vorteile überwiegen (keine Nachteile)
		nimmt an Projekt „Interlinguistische Mediation“ teil, neue Materialien für Lehren in mehrsprachiger Gesellschaft

Tabelle 25: Vor- und Nachteile, Herausforderungen und Chancen von mehrsprachigen Klassen

Wie herausgelesen werden kann, sieht die ladinischsprachige Lehrperson einen Vorteil darin, wie schnell und mühelos mehrsprachig aufwachsende Kinder von einer Sprache

zur nächsten wechseln können. Außerdem habe sie den Eindruck, dass ihre Schüler*innen keine negativen Einstellungen zur Sprache im Allgemeinen hätten und gerne alle möglichen Sprachen lernen würden. Jedoch gibt sie auch an, durch die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden nicht mit dem Unterrichtsstoff voranzukommen. Die Lehrerin der deutschsprachigen Schule weist darauf hin, dass, bedingt durch das mehrsprachige Aufwachsen, ihre Schüler*innen sprachliche Defizite im Deutschen und im Italienischen hätten und keine der Sprachen wirklich beherrscht werden würden; ihrer Meinung überwiegen klar die Nachteile. Die Lehrperson der italienischsprachigen Schule sieht dies im Gegensatz dazu genau umkehrt; ihrer Ansicht nach gäbe es keine Nachteile und die Vorteile würden eindeutig überwiegen. Sie erklärt, dass die Inhalte ihrer Stunden allen Schüler*innen vermittelt werden könnten. Auch, wenn sie nur Deutsch spricht, übersetzen und erklären die Kinder die Inhalte unaufgefordert für diejenigen, die dem Unterricht nicht folgen können, auf Englisch. Die Lehrperson sieht Sprache daher hauptsächlich als Mittel und weniger als Ziel. Sie erzählt außerdem, an dem Projekt „Interlinguistische Mediation“ teilzunehmen. In dessen Rahmen würden im kommenden Schuljahr Materialien für das Lehren in einer mehrsprachigen Gesellschaft veröffentlicht. Aus diesem Grund kann zum aktuellen Zeitpunkt auf keine Publikation oder Ähnliches zu diesem Projekt verwiesen werden.

Hinsichtlich der vierten Frage sollten die Befragten mitteilen, wie sie sich als Deutschlehrpersonen in einem mehrsprachigen Klassenzimmer fühlen. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 26.

Frage 4 Wie fühlen Sie sich als (Deutsch-)Lehrperson in einem mehrsprachigen Klassenzimmer?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
Eigene Lehrtätigkeit im Fach Italienisch kommt zugute (Sprachvergleiche ermöglichen Nachvollziehbarkeit von Fehlern)	zufrieden (obwohl die Schüler*innen das Fach nicht mögen, kommt die Lehrperson mit der Klasse gut zurecht) manchmal frustriert (wenn bei Schularbeiten kein bzw. wenig Wissen vorhanden ist)	Sehr gut (Kommunikation miteinander am wichtigsten)
Zusatzinformationen		
	Die meisten Schüler*innen haben keinen Bezug zur deutschen Sprache	Neben Deutsch spricht die Lehrperson manchmal Englisch oder bittet die Schüler*innen um Hilfe (um Verständnis zu gewährleisten)

	Italienisch ist die Herzenssprache der Schüler*innen	Die Begleitung der Gruppe und das Gemeinschaftsgefühl sind am wichtigsten
	Bei trockenen Sachen verschließen sie sich, weniger trockene Inhalte bereiten den Schüler*innen, auch Spaß	

Tabelle 26: Die persönliche Erfahrung mit bzw. Empfindung von mehrsprachigen Klassenzimmern der drei Lehrerinnen

Der obig stehende Tabelle 28 kann entnommen werden, dass es für die Lehrperson an der ladinischsprachigen Schule von Vorteil ist, dass sie selbst am Beginn ihrer Lehrtätigkeit Italienisch unterrichtet hat – ihrer Aussage nach komme ihr dies nun zugute, da sie die deutschen Äußerungen der Schüler*innen mit den italienischen Entsprechungen vergleichen und somit nachvollziehen könne, wo und warum es zu Fehlern und Schwierigkeiten kommt. Die Lehrperson an der deutschsprachigen Schule gibt an, dass sie sich in der Klasse zufrieden fühlt und mit den Lernenden gut zurecht kommt, auch wenn Deutsch deren „Hassfach“ sei. Sie führt aus, dass die Schüler*innen keinen Bezug zur deutschen Sprache hätten, dass ihre Herzenssprache Italienisch sei, und dass ihr auffalle, dass sich die Lernenden bei trockenen Sachen eher verschließen. Manchmal sei sie auch frustriert, wenn sie bei der Korrektur von Schularbeiten feststelle, wie wenig Wissen vorhanden sei. Die italienischsprachige Lehrperson hingegen erklärt, dass sie sich in einem mehrsprachigen Klassenzimmer sehr wohl fühle und ihr die Kommunikation miteinander am wichtigsten sei. Obwohl ihr bewusst sei, dass sie als Deutschlehrperson nur Deutsch im Unterricht sprechen sollte, spräche sie manchmal Englisch mit den Schüler*innen. Sie bindet diese auch aktiv als Sprachexpert*innen mit ein, wenn ihr ein Wort auf Englisch nicht einfällt; dadurch würden sich die Lernenden sehr wichtig fühlen. Dazu erklärt sie, dass für sie Unterricht, dem ihre Schüler*innen wegen sprachlicher Defizite nicht folgen können, keinen Sinn ergebe, und dass sie deshalb auf andere Sprachen ausweicht. Sie wolle ihre Gruppe außerdem begleiten und ein Gemeinschaftsgefühl schaffen.

Tabelle 27 präsentiert die Antworten auf die Frage, inwieweit der Aspekt der Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird.

Frage 5		
Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in Ihre Unterrichtsplanung mit ein? Könnten Sie Beispiele nennen?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
fließt teilweise mit ein	fließt nicht mit ein	fließt nicht stark mit ein
angemessenes Niveau der Texte	spontane Übersetzungen oder Erklärungen eines Wortes	bei Problemen spontane Abänderung der Methoden (z.B. Partner*innen-/Gruppenarbeiten)
Inhalt eines Faches darf bei einer Prüfung in einer anderen Sprache (als Deutsch) wiedergegeben werden		Für die Bearbeitung von Themen dürfen die Schüler*innen jene Sprachen verwenden, die sie wollen. Im Plenum soll jedoch Deutsch gesprochen werden.
		Am wichtigsten ist es, die Kommunikation fließen zu lassen
		Bei unbekannten Wörtern wird manchmal auch mithilfe von Bildern gearbeitet
Zusatzinformationen		
Das Hör- und Leseverstehen ist in Ordnung, die Schüler*innen haben jedoch Ausdrucksschwierigkeiten	Lehrperson versucht, Übersetzungen zu vermeiden	Wenn die Schüler*innen in ihren Sprachen arbeiten dürfen, bemerken sie unter Umständen ähnlich klingende Wörter oder Unterschiede
Vor Corona gab es „ELI“ (Educazione linguistica integrata), wobei der*die Deutsch- und Italienischlehrer*in gemeinsam eine Stunde zu einem Thema abhalten		

Tabelle 27: Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung

Es zeigt sich, dass die drei Lehrpersonen sehr unterschiedlich mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit umgehen, er aber nicht wirklich in die Unterrichtsplanung miteinfließt. Während die Lehrpersonen der deutsch- und der italienischsprachigen Schule angeben, dass bei der Unterrichtsplanung der Aspekt der Mehrsprachigkeit gar nicht berücksichtigt wird, erklärt die Lehrerin der ladinischsprachigen Schule, auf ein angemessenes sprachliches Niveau der Übungen und Texte zu achten; sprachstärkere Schüler*innen arbeiten mit schwierigeren, sprachschwächere Lerner*innen mit einfacheren Texten. Außerdem erlaubt sie es, wenn sie beispielsweise in ihrem Zweitfach Geschichte prüft, dass die Schüler*innen in einer anderen Sprache als Deutsch antworten, solange der Inhalt stimmt. Ihrer Beobachtung nach ist das Hör- und Leseverstehen der Schüler*innen

in der deutschen Sprache ausreichend, es fiel ihnen jedoch schwer, sich auszudrücken. Sie berichtet außerdem, dass es vor Corona das Projekt „Educazione linguistica integrata“ gegeben habe. Dabei hielten jeweils eine Lehrperson des Fachs Deutsch und eine des Fachs Italienisch gemeinsam eine Stunde zu einem bestimmten Thema, beispielsweise Märchen, ab und nutzten dabei beide Sprachen. Das habe ihr sehr gut gefallen.

Die Lehrperson der deutschsprachigen Schule erklärt, dass sie hingegen im Deutschunterricht lediglich spontan auf Mehrsprachigkeit reagiere, etwa wenn Wörter nicht verstanden werden. Sie versuche dann, diese auf Deutsch zu erklären oder ins Italienische zu übersetzen; letzteres versuche sie jedoch zu vermeiden, es falle ihr aber sehr schwer. Die Deutschlehrperson der italienischsprachigen Schule wählt im Gegensatz zu den anderen beiden Lehrerinnen einen gänzlich anderen Ansatz. Bei der Planung einer Unterrichtsstunde fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit nicht stark ein, bei Problemen ändert sie den Unterricht aber methodisch und lässt die Schüler*innen zu zweit oder in Gruppen arbeiten – dabei dürfen sie zur Bearbeitung der Themen die Sprache frei wählen, um die Inhalte zu verstehen. Anschließend, im Plenum, sollen die Inhalte aber auf Deutsch diskutiert werden. So stellt die Lehrperson sicher, dass die Kommunikation durch die Mehrsprachigkeit nicht gestört werde und trotzdem fließen könne. Außerdem wird den Schüler*innen so ermöglicht, sprachliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen dem Deutschen und den von ihnen verwendeten Sprachen festzustellen. Bei Wörtern, die den Kindern unbekannt sind, greift die Lehrperson manchmal auf Bilder zurück, die sie den Lernenden zur Erklärung zeigt.

Auch auf den bzw. einen Südtiroler Dialekt wird manchmal zurückgegriffen, wie im Rahmen der nächsten Frage, deren Antworten in Tabelle 28 dargestellt sind, erläutert wird.

Frage 6 Wie stehen Sie zur Verwendung des Dialekts im Deutschunterricht? Thematisieren Sie ihn oder nicht?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
nur Standarddeutsch	hauptsächlich Standarddeutsch gesprochen, manchmal rutschen der Lehrperson dialektale Wörter heraus	Der Südtiroler Dialekt wird weder thematisiert noch gesprochen
Zur Erklärung der das/dass-Schreibung wird ein Südtiroler Dialekt herangezogen	Der Südtiroler Dialekt wurde bisher nicht aktiv thematisiert, es ist aber eine Stunde zu verschiedenen Südtiroler und Österreicher Dialekten geplant	

Zusatzinformationen		
In Gröden gibt es keinen typischen Dialekt		
In anderen Schulen unterrichten die Lehrer*innen in einem Südtiroler Dialekt		
Deutsch wird mit Fremdsprache verglichen		

Tabelle 28: Die Verwendung bzw. Thematisierung eines Südtiroler Dialekts im Deutschunterricht

Obwohl die Lehrperson der ladinischsprachigen Schule ausschließlich Standarddeutsch spricht, wird der Dialekt herangezogen, um die das/dass-Schreibung zu erklären – für die Schüler*innen, die einen deutschen Dialekt sprechen, sei der Unterschied im Dialekt leichter nachzuvollziehen. Ansonsten berichtet die Lehrperson, dass es in Gröden keinen typischen Dialekt gebe und dass sie wisse, dass in anderen Schulen die Lehrpersonen mit den Schüler*innen in einem deutschen Dialekt sprechen. Sie vergleicht das Deutsche außerdem mit einer Fremdsprache, die die Schüler*innen erlernen müssten. Die Lehrerin der deutschsprachigen Schule meinte, in ihrem Unterricht würde nur Standarddeutsch gesprochen werden, wobei ihr manchmal, wenn sie beispielsweise böse ist, dialektale Ausdrücke herausrutschen würden. Dies würde die Schüler*innen aber nicht weiter stören und sie fänden es sogar sympathisch. Thematisiert habe sie den Dialekt in ihrem Unterricht bis zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht, es sei aber eine Deutschstunde zu verschiedenen Südtiroler und in Österreich verbreiteten Dialekten geplant. Da die Lehrperson der italienischsprachigen Schule keinen Südtiroler Dialekt spricht, wird er in ihrem Unterricht nicht thematisiert.

Frage 7 Haben Sie das Gefühl, dass Ihnen alle Schüler*innen folgen können? Wer kann Ihnen nicht folgen?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
in der befragten Klasse nicht immer alle	in der befragten Klasse (meistens) schon	in der befragten Klasse (meistens) schon
Man merkt, wer nicht folgen kann, wenn die Schüler*innen nicht arbeiten	Man merkt, wer nicht folgen kann, wenn die Schüler*innen in die Luft starren	Wenn die Schüler*innen nicht folgen können, kann die Lehrperson ihnen gut helfen (Stützlehrerin, vereinfachte Materialien)
Die Schüler*innen, die keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben	Die Schüler*innen, die keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben	Die „zugewanderten“ Schüler*innen, die beispielsweise Urdu sprechen

Zusatzinformationen		
	Wenn etwas zwei bis dreimal erklärt werden muss, entsteht für die sprachstarken Schüler*innen ein Nachteil, da sie warten müssen	Wenn ein positives Arbeitsklima geschaffen wird, in dem über alles gesprochen werden kann, sind alle Schüler*innen präsent und engagierter
	Wenn bei schriftlichen Arbeitsaufträgen etwa zwei Wörter in der Fragestellung unbekannt sind, ist die ganze Aufgabe nicht machbar	

Tabelle 29: Kommunikationsschwierigkeiten und Verständnisprobleme an den drei Schulen

Der obig abgebildeten Tabelle 29 nach können der ladinischsprachigen Lehrperson nicht immer alle Schüler*innen der befragten Klasse folgen. Es wird für die Lehrerin ersichtlich, dass etwas nicht verstanden wurde, wenn die Lerner*innen nicht mit dem Arbeiten beginnen. Dann erklärt sie ihnen nochmals den Arbeitsauftrag. Manchmal bitten die Schüler*innen auch selbst direkt nach weiteren Erklärungen. Die Schüler*innen, die keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, könnten der Lehrperson öfters nicht folgen. Genauso verhält es sich auch mit den Schüler*innen der deutschsprachigen Schule, wobei die Lehrerin angibt, dass die Lernenden der befragten Klasse ihrem Unterricht meistens folgen könnten. Die Lehrperson der deutschsprachigen Schule erklärt außerdem, dass für die sprachstarken Schüler*innen ein Nachteil entstünde, wenn etwas zwei bis drei Mal erklärt werden muss. Dadurch müssten sie warten und würden sich unter Umständen langweilen. Außerdem teilt die Lehrperson ihre Beobachtung, dass es gerade bei schriftlichen Arbeitsaufträgen wichtig sei, dass alle Wörter bekannt seien; wenn die Schüler*innen beispielsweise zwei Wörter nicht verstünden, könnten sie teilweise die ganze Aufgabe nicht machen. Auch die Deutschlehrerin der italienischsprachigen Schule gibt an, dass die Lernenden der befragten Klasse ihr meistens folgen können. Wann immer dies nicht der Fall sei, könne sie ihnen aber gut helfen, da sie auch als Stützlehrerin arbeiten würde und daher viele vereinfachte Materialien besäße. Außerdem teilt sie mit, dass meist die Schüler*innen, die zu Hause etwa Urdu sprechen, Schwierigkeiten haben, ihrem Unterricht zu folgen. Sie erklärt zusätzlich, wie wichtig es ihr sei, ein positives Arbeitsklima zu schaffen, in dem über alles gesprochen werden kann; dadurch seien die Schüler*innen präsenter und engagierter.

Frage 8 Gibt es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache bei Ihren Schüler*innen?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
Ja, sehr große	Ja	Ja
Zusatzinformationen		
	Es gibt eine Schülerin aus Regensburg, deren Sprachniveau dem einer zweiten Klasse Mittelschule entspricht	Die Sprachbeherrschung ist personenabhängig (ob jemand fleißig oder faul ist)
	Ein bis zwei Schüler*innen sprechen zu Hause Dialekt (deshalb im Deutschen weniger Schwierigkeiten, aber nicht dem Sprachniveau einer zweiten Klasse Mittelschule entsprechend)	
	Der Rest der Klasse (aus Marokko, Bangladesch, Albanien) ist ungefähr auf demselben Niveau	

Tabelle 30: Heterogenität in der Sprachbeherrschung der Schüler*innen der drei Schulen

Tabelle 30 kann entnommen werden, dass es in allen drei Schulen große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache gibt, wobei sie an der ladinischsprachigen Schule am höchsten zu sein scheinen. Die Lehrerin, die an der deutschsprachigen Schule tätig ist, erklärt, dass es in der befragten Klasse eine Schülerin aus Regensburg gebe, deren Deutschkenntnisse dem Sprachniveau der zweiten Klasse einer deutschsprachigen Mittelschule entsprechen. Es gebe auch ein bis zwei Schüler*innen, welche zu Hause einen deutschen Dialekt sprechen und daher weniger Schwierigkeiten im Deutschunterricht haben. Jedoch würden diese trotzdem nicht dem Sprachniveau einer zweiten Mittelschulklasse entsprechen, aufgrund der Unterschiede zwischen Dialekt und Standarddeutsch. Der Rest der Klasse befindet sich der Lehrperson zufolge ungefähr auf demselben sprachlichen Niveau. Die Lehrerin der italienischsprachigen Schule gibt an, dass die Sprachbeherrschung personenabhängig sei, also davon abhängige, ob ein*e Schüler*in brav oder faul sei.

Die Bereiche, welche den Schüler*innen der drei Mittelschulen am meisten Schwierigkeiten bereiten, sind in Tabelle 31 dargestellt.

Frage 9		
Was bereitet Ihren Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten am Lernen der deutschen Sprache?		
Ladinischsprachige Schule	Deutschsprachige Schule	Italienischsprachige Schule
die vier Fälle (bzw. Fallsetzung)	Grammatik (Adjektivdeklinaton bzw. allgemein Deklination in den vier Fällen)	Grammatik
Artikel	Artikel	fehlende Unterstützung zu Hause
Satzbau		
Wortschatz		
Zusatzinformationen		
Das Ladinische und das Italienische haben je nur zwei Artikel (männlich und weiblich)		versucht, den Schüler*innen Strategien beizubringen
problematisch: wenn die Schüler*innen von der Erstsprache ausgehen, wenn sie Deutsch verwenden		Grammatik wird induktiv gelernt
		Die Lehrerin kann den Schüler*innen keine schwierigen Hausaufgaben geben (versucht daher, mit ihnen gut in der Klasse zu arbeiten)
		Die Lehrerin ist die einzige Hilfe für Deutsch für die Schüler*innen, abgesehen vom „Jugenddienst für die Hausaufgaben“

Tabelle 31: Die häufigsten Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache laut den Lehrerinnen

Die Lehrperson der ladinischsprachigen Schule berichtet, dass ihre Schüler*innen mit den vier Fällen bzw. der Fallsetzung, den Artikeln und dem Satzbau Schwierigkeiten hätten. Außerdem sei der Wortschatz sehr gering. Auch die Deutschlehrerin der deutschsprachigen Schule berichtet, dass vor allem die Deklination in den vier Fällen für ihre Schüler*innen herausfordernd sei, genauso die Artikel. Die Ansicht, dass die Grammatik für die Lernenden am schwierigsten ist, teilt auch die Lehrperson der italienischsprachigen Schule. Außerdem weist sie darauf hin, dass es für den Ausbau der Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache nicht förderlich ist, dass die Schüler*innen zu Hause diesbezüglich nicht unterstützt werden können. Die Lehrperson sehe sich als einzige Hilfe für die Schüler*innen, abgesehen vom „Jugenddienst für die Hausaufgaben“. Sie kann den Lernenden daher auch keine schwierigen Hausaufgaben geben und konzentriert sich stattdessen auf eine gute Arbeit mit ihnen während der Unterrichtszeit. Sie versuche auch, den Schüler*innen Strategien zu vermitteln.

Grammatik wird in der Hoffnung, dass sie so den Kindern besser im Gedächtnis bleibt, induktiv gelernt.

Im nächsten Kapitel werden die eben dargelegten Studienergebnisse, in Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Arbeit und basierend auf die in Kapitel 2 vorgestellten Forschungserkenntnisse, analysiert.

6. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Daten, welche in Kapitel 4 präsentiert wurden, unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit präsentierten Forschungsliteratur analysiert. Dies erlaubt eine Beantwortung der Forschungsfragen. Das Kapitel ist so aufgebaut, dass jeder Forschungsfrage ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist. Dies hat zum Ziel, die Diskussion der Ergebnisse übersichtlicher zu gestalten.

6.1 Die aktuelle Situation

In diesem Abschnitt wird die folgende Forschungsfrage beantwortet: *Wie wird der in den Medien aktuell beschriebene Trend, dass Südtirols Klassenzimmer immer mehrsprachiger werden, von den Lehrer*innen und Schüler*innen beschrieben und eingeschätzt? Welche Herausforderungen und Chancen, welche Vor- und Nachteile zieht diese Entwicklung mit sich?*

6.1.1 Die aktuelle Situation an der ladinischsprachigen Schule

Die Lehrperson an der ladinischsprachigen Schule beschreibt eine große Veränderung über die letzten Jahre; Sie berichtet von einer Zunahme von Schüler*innen aus dem Ausland, die zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache³⁹ sprechen. Aus den Fragebogenergebnissen lässt sich ableiten, dass rund 74% der Schüler*innen zu Hause mehr als eine Sprache sprechen. 52,63% der Schüler*innen an der ladinischsprachigen Schule sprechen zu Hause nicht Ladinisch. Rund 42% sprechen zu Hause Deutsch. Für 31,58% der ladinischsprachigen Teilnehmer*innen, also etwa ein Drittel, ist Deutsch die am besten beherrschte Sprache. 15,79% sprechen Ladinisch am besten und mit 52,63% ist für über die Hälfte der Schüler*innen Italienisch die beste Sprache. Bei 5,26% handelt es sich bei der Sprache, die am besten beherrscht wird, um keine der drei genannten. Mit 42,11% lernt die größte Gruppe seit sieben Jahren, also seit dem Grundschulalter, Deutsch. Die Kommunikationssprache ist an der ladinischsprachigen Schule hauptsächlich Italienisch, was laut Angaben der Lehrperson für die Schüler*innen leichter als Deutsch zu erlernen sei. Die Deutschkenntnisse an der ladinischsprachigen Schule würden daher zurückgehen, es würde aber auch vermehrt wieder Ladinisch gesprochen. Diese Beobachtungen decken sich teils mit jenen Ammons,

³⁹ Hierbei muss man bedenken, dass es an den ladinischsprachigen Schulen je nach Klassenstufe eine – nämlich Ladinisch – oder drei – Ladinisch, Deutsch und Italienisch – Unterrichtssprache(n) gibt.

wonach das Italienische die Kontaktsprache zwischen den unterschiedlichen Sprachgruppen ist (vgl. Ammon 2015: 245) und die Anzahl der Ladinischsprecher*innen zunimmt (vgl. Ammon 2015: 243). Dass der prozentuale Anteil der Deutschsprecher*innen ebenso steigt, was laut Ammon der Fall ist (vgl. Ammon 2015: 243), trifft auf diesen Datensatz jedoch nicht zu.

Zu den Konsequenzen dieser Veränderung gab die Lehrperson der ladinischsprachigen Schule an, viel differenzieren zu müssen. Zudem falle ihr der Unterricht schwer und sie könne nicht mehr den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden. Auf diese Gefahren und Probleme wurde auch in der Literatur und den Nachrichten aufmerksam gemacht. So berichtete etwa Rainews (2023a) davon, dass die Lehrer*innen in Südtirol jeden Tag differenzieren müssen. Südtirol News (2023) wies ebenso darauf hin, dass es durch die aktuelle Situation schwierig sei, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Bredthauer und Engfer erwähnen in ihrer Publikation die Vielzahl an Sprachen im Klassenzimmer, von welchen viele Lehrer*innen überfordert seien (2016: 117) und welche zu zeitaufwändigen Unterrichtsplanungen führen würden (2016: 109-110). Dies scheint auch das Empfinden der Lehrperson an der ladinischsprachigen Schule zu sein. Für sie ergeben sich aus mehrsprachigen Klassenzimmern sowohl Vorteile und Chancen wie auch Nachteile und Herausforderungen. Obwohl sie mit dem Unterrichtsstoff schwer bzw. langsam vorankommt, wodurch das Unterrichtsniveau abnimmt (vgl. Südtirol News 2023), findet sie es beachtlich, wie einfach die Schüler*innen von einer Sprache zur anderen wechseln; Codeswitching ist ein Phänomen, das auch von Kovacevic, Laimer und Wurzenrainer (2014: 62) beobachtet wurde, wenn in einem Kontext mehrere Sprachen vorhanden sind und gleichzeitig eingesetzt werden. Die Lehrerin erklärte außerdem, dass sie den Eindruck habe, ihre Schüler*innen hätten keine negative Einstellung zu Sprachen allgemein und dass sie dem Erlernen verschiedener Sprachen gegenüber offen eingestellt wären. Auch Bredthauer und Engfer (2016: 114) machten in ihrer Studie die Beobachtung, dass Schüler*innen den Erstsprachen ihrer Mitschüler*innen offen gegenüber eingestellt sind und Interesse an ihnen haben.

In der Tat sieht mit rund 89% der Großteil der Schüler*innen an der ladinischsprachigen Schule Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als etwas Positives an. Gründe für diese Einstellung sind hauptsächlich, dass voneinander Neues gelernt werden kann und dass andere Sprachen erworben werden können. Dass es ein Vorteil von Mehrsprachigkeit im Unterricht ist, dass man voneinander lernen kann, haben rund 68% der Schüler*innen angemerkt. Diese Aussage kann mit dem Vorschlag von Wiese, Tracy und Sennema in Verbindung gebracht werden, wonach die Schüler*innen dazu

aufgefordert werden sollten, „multiple sprachliche Zugänge zu nutzen“, um sich gegenseitig zu helfen, wie etwa beim Lösen von verschiedenen Aufgaben (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 25-26). Die am häufigsten von den Lerner*innen genannten Nachteile sind jedoch Verständnisprobleme sowie das unterschiedliche Arbeitstempo. Eine Möglichkeit, Verständnisprobleme ein Stück weit zu umgehen, könnte bei ausreichenden Ressourcen duale Programme sein; bei solchen wird die Unterrichtseinheit zu je 50% in einer bestimmten Sprache abgehalten (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 19). In den meisten (deutschsprachigen) Bildungsinstitutionen findet der Unterricht nämlich monolingual (auf Deutsch) statt (vgl. Schröder-Sura 2021: 147).

6.1.2 Die aktuelle Situation an der deutschsprachigen Schule

Die Lehrperson der deutschsprachigen Schule konnte im Vergleich zu ihrem vorherigen (und ersten) Dienstjahr keine große sprachliche Veränderung in ihrer Klasse feststellen. Sie beobachtete jedoch, dass die Schüler*innen im Schuljahr 2023/24 vermehrt die deutsche Sprache zur Kommunikation nutzen; im vorhergehenden Schuljahr war die Kommunikationssprache zwischen den Schüler*innen vorwiegend Italienisch gewesen. Bezogen auf die Erstsprachen bzw. die Sprachen, die die Lernenden zu Hause sprechen, wusste die Lehrerin nicht Bescheid. Wie aus der Fragebogenerhebung an der deutschsprachigen Schule hervorging, sprechen 80% der Kinder zu Hause mehrere Sprachen, der Anteil von Kindern mit mehr als einer (Erst)-Sprache ist im Vergleich zur ladinischsprachigen Schule dementsprechend höher. Bemerkenswert ist, dass mit 6,67% nur ein*e Schüler*in zu Hause ausschließlich auf Deutsch kommuniziert. In der Kombination mit anderen Sprachen sprechen aber insgesamt 66,67% der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule zu Hause Deutsch, also zwei Drittel. Lediglich für 20% handelt es sich bei der deutschen Sprache um die am besten beherrschte; bei den meisten Studienteilnehmer*innen (abgerundet 73%) ist es das Italienische. Für 0% ist Ladinisch die beste Sprache und 13,33% sprechen eine andere Sprache als die soeben genannten am besten. Wie diese Zahlen zeigen, wächst der Großteil der Schüler*innen gemischtsprachig auf. Aus dem Sprachbarometer des Landesinstitutes für Statistik geht hervor, dass sich lediglich knapp 6% der Südtiroler Bevölkerung als gemischtsprachig bezeichnen, wobei darauf hingewiesen wurde, dass es sich hierbei um einen zunehmenden Trend handelt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 22-23). In den letzten zehn Jahren scheint es bei den gemichstsprachigen Personen einen Zuwachs gegeben zu haben. Monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder bilden in dieser Klasse die

Minderheit, obwohl sie eine deutschsprachige Schule besuchen (vgl. Meraner 2004: 72). Auch wenn in der beforschten Klasse mehr Kinder zu Hause Deutsch (in Kombination mit anderen Sprachen) sprechen als in den anderen zwei Schulen, übersteigt die Anzahl derer, die dies nicht tun, 30%. Laut Südtirol News (2023) kann eine gute Immersion nicht erfolgen, wenn ein höherer Prozentsatz als dieser eine deutschsprachige Schule besucht, zu Hause aber nicht Deutsch spricht.

In der Tat berichtete auch die Deutschlehrperson der Schule, dass das sprachliche Niveau ihrer Klasse nicht dem Sprachlevel entspricht, das man sich bei einer zweiten Klasse einer deutschsprachigen Mittelschule vorstellen würde bzw. welches der Lehrplan vorsähe. Sie muss daher den Unterrichtsstoff herabstufen und hat Schwierigkeiten dabei, geeignete Materialien für das Sprachniveau ihrer Lerner*innen zu finden. Teilweise greift sie auf DaZ-Materialien zurück. Sie weist zudem darauf hin, dass Bücher von österreichischen oder deutschen Verlagen, welche sie verwendet, nicht der sprachlichen Realität von Südtiroler Schüler*innen gerecht werden würden. Dass deutschsprachige Schulen häufig Bücher und Materialien von österreichischen oder deutschen Verlagen verwenden, bestätigte auch Meraner (2004: 69); dieser erwähnt aber ebenso Materialien, die vom Land Südtirol selbst erstellt werden, die der Lehrperson jedoch nicht bekannt zu sein scheinen. Möglicherweise sind diese aber auch nicht mehr aktuell. Dass ein Mangel an geeigneten Lehrmaterialien den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen erschweren kann, bestätigten auch Bredthauer und Engfer (2016: 106), wobei sie sich in ihrer Publikation auf österreichische und deutsche Schulen beziehen – die Situation scheint sich in dieser Hinsicht zu ähneln. Sowohl ein Artikel auf dem Nachrichtenportal Südtirol News (2023) wie auch auf Rainews (2023b) behandelt den Umstand, dass sich aufgrund der aktuellen Situation an Südtiroler Schulen die Unterrichtsqualität verschlechtert und das Niveau des Unterrichts sinkt. Die Studie an der deutschsprachigen Schule bekräftigt diese Problematik.

Trotzdem stehen auch an dieser Schule die Schüler*innen dem Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer positiv gegenüber, mit 93,33% sogar noch stärker als die Lernenden der ladinischsprachigen Schule. Die drei häufigsten Gründe sind, dass die anderssprachlichen Kinder an der Schule Deutsch lernen können, dass die Kinder durch die verschiedenen Sprachen voneinander Neues lernen können (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 25-26) und dass der Kontakt mit anderssprachigen Personen grundsätzlich positiv zu bewerten sei. Der Meinung, dass Lerner*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an deutschsprachigen Schulen ihre Deutschkenntnisse verbessern können, scheinen also nicht nur die Eltern der Kinder (vgl. Meraner 2004: 72),

sondern auch die Schüler*innen selbst zu sein. Die konkreten Vorteile von mehrsprachigen Klassenzimmern sind ihrer Ansicht nach, dass verschiedene Sprachen kennengelernt werden können und dass man sich gegenseitig helfen und voneinander Neues lernen kann. Diese Vorteile decken sich überwiegend mit den von den Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule genannten Vorteilen. Genauso verhält es sich mit den Nachteilen; die zwei am häufigsten erwähnten Nachteile, nämlich Verständnisprobleme und Arbeitstempo, sind an beiden Schulen ident. Interessanterweise überwiegen den Schüler*innen zufolge die Vorteile, laut der Lehrperson die Nachteile. Da diese im Interview keinen einzigen Vorteil nannte, wird der Eindruck erweckt, dass sie Mehrsprachigkeit nicht als Chance, sondern eher als Belastung wahrnimmt (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 107). Die Lehrerin erklärte, dass ihre Klasse sprachliche Defizite im Deutschen und im Italienischen habe. Es ist denkbar, dass dies unter anderem darauf zurückgeht, dass in der Schule die deutsche Standardsprache gelehrt, jene aber nicht im Alltag gesprochen wird (Meraner 2004: 65).

6.1.3 Die aktuelle Situation an der italienischsprachigen Schule

Auch die Lehrperson an der italienischsprachigen Schule merkte an, dass es seit dem Jahr 2000 eine Veränderung gibt und immer mehr Schüler*innen zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen; ihrer Ansicht nach sind fast alle ihre Schüler*innen mehrsprachig. Von den Schüler*innen der beforschten zweiten Klasse der italienischsprachigen Schule gaben jedoch nur rund 29% an, zu Hause mehr als eine Sprache zu sprechen⁴⁰ - über zwei Drittel der Kinder gebrauchen zu Hause lediglich eine Sprache. Rund 86% sprechen zu Hause Italienisch, die Unterrichtssprache der Schule. Bezieht man die zwei Kinder mit ein, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in der italienischen und deutschen Sprache an der Studie nicht teilnehmen konnten, so beträgt der Prozentsatz der Kinder, die zu Hause nur Italienisch sprechen, rund 67%. In dieser Klasse der italienischsprachigen Schule sprechen demzufolge mehr Kinder (bzw. gleich viele – je nachdem, ob die zwei Schüler*innen, die wegen ihrer Sprachkenntnisse nicht teilnehmen konnten, berücksichtigt werden) im Vergleich zur deutschsprachigen Schule die Unterrichtssprache. Dies könnte man mit der Feststellung, dass Bürger*innen, welche sich der italienischen Sprachgruppe zuordnen, mit höherer Wahrscheinlichkeit absolut einsprachig aufwachsen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 32), in Verbindung

⁴⁰ Es muss jedoch bedacht werden, dass zwei Schüler*innen nicht an der Studie teilnehmen konnten, da sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst sehr kurz in Südtirol waren und weder Deutsch noch Italienisch sprachen.

bringen. In keinem Fall wird zu Hause ausschließlich Deutsch gesprochen, in Kombination mit einer anderen Sprache kommt dies in 14,29% der Fälle vor. Italienisch ist für rund 86% die am besten beherrschte Sprache. 0% sprechen Ladinisch oder Deutsch am besten. 28,57% beherrschen eine andere Sprache am besten. Die Beobachtung, dass ungefähr gleich viele Italienischsprecher*innen eine deutschsprachige Schule besuchen wie umgekehrt (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 49), kann somit nicht bestätigt werden. Zudem scheint es auf den ersten Blick in dieser Klasse weniger Kontaktpunkte zwischen den Sprachgruppen zu geben (vgl. Weger 2010: 21) als in den anderen zwei befragten Klassen.

Dem aktuellen Trend der steigenden Mehrsprachigkeit in Südtiroler Klassenzimmern stehen die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule durchwegs positiv gegenüber; 0% gaben an, dass dies negativ sei. Die häufigsten Gründe für die positive Einstellung der Schüler*innen zu mehrsprachigen Klassenzimmern sind, dass andere Sprachen kennengelernt werden können (rund 43%) und dass Mehrsprachigkeit generell etwas Positives sei (ca. 29%). Bei den konkreten Vorteilen wurden dieselben Gründe genannt, auch das Vorhandensein verschiedener Kulturen (14,29%) wurde erwähnt – letzteres wurde von den Schüler*innen der anderen Schulen auch angegeben, jedoch mit geringeren Prozentsätzen. Den Vorteil, dass durch neue Sprachen auch neue Kulturen kennengelernt werden können, was u.a. zu einem Abbau von Stereotypen führt, wurde auch von Brinkmann (2021: 82) erwähnt. Nachteile führten die Schüler*innen bis auf Verständnisprobleme (rund 29%) nicht an.

Auch die italienischsprachige Lehrerin äußerte sich durchwegs positiv zur aktuellen Entwicklung. Ihrer Meinung nach sind zwischenmenschliche Beziehungen sehr wichtig und die Schüler*innen durch mehrsprachiges Aufwachsen offener. Auch sie scheint erkannt zu haben, dass durch die Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht Stereotype abgebaut werden können (vgl. Brinkmann 2021: 82). Sie sieht zudem in Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer den Vorteil, dass dadurch leichter Inhalte vermittelt werden können, weil die Kinder diese selbstständig füreinander (meist auf Englisch) übersetzen. Sprache wird von der Lehrperson als Mittel und nicht als Ziel gesehen. Indem sie zulässt, dass ihre Schüler*innen andere Sprachen als Deutsch im Deutschunterricht verwenden, schafft sie Platz für Mehrsprachigkeit und vermittelt, dass diese in der Gesellschaft der Normalfall ist (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 30). Die Lehrerin folgt damit dem Rat von Wiese, Tracy und Sennema, die Schüler*innen dazu anzuregen, „multiple sprachliche Zugänge zu nutzen, um einander beim Lösen von Aufgaben zu helfen“ (Wiese / Tracy / Sennema 2020: 25-26), sodass das Verstehen des Lehrstoffes

gesichert werden kann. Die Lehrperson scheint die Mehrsprachigkeit in ihrem Klassenzimmer als Ressource zu erkennen, welche sie sinnvoll in den Unterricht integriert, um die Vorteile zu nutzen (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 16). Die Deutschlehrerin der italienischsprachigen Schule nimmt außerdem an dem Projekt „Interlinguistische Mediation“ teil, welches das Ziel hat, Materialien für den Unterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu konzipieren. Somit könnte dem Problem entgegengewirkt werden, dass geeignete Lehrbücher für den Unterricht in sprachlich stark heterogenen Klassen fehlen (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 104).

6.1.4 Die aktuelle Situation an den drei Schulen im Vergleich

Die aktuelle sprachliche Situation scheint an den drei Südtiroler Mittelschulen von den Lehrpersonen und den Schüler*innen sehr unterschiedlich wahrgenommen zu werden.

Zwei der drei Lehrpersonen (die ladinisch- und die italienischsprachige) bestätigten den in den Medien dargestellten aktuellen Trend, wonach immer mehr Kinder zu Hause mehrere Sprachen sprechen bzw. die Unterrichtssprache der Schule, an der sie eingeschrieben sind, nicht (ausreichend) beherrschen. An der ladinischsprachigen Schule beherrschen mit 31,58% mehr Kinder Deutsch am besten als an der deutschsprachigen (20%) und der italienischsprachigen (0%) Schule. An allen drei Schulen ist Italienisch die am besten beherrschte Sprache; an der italienischsprachigen Schule trifft dies auf rund 86% zu, an der deutschsprachigen Schule auf rund 73% und an der ladinischsprachigen Schule sind es 53% der Schüler*innen, welche am besten Italienisch sprechen. Die Kommunikationssprache ist trotzdem an jeder Schule eine andere. An der deutschsprachigen Schule ist der Anteil der Schüler*innen, die zu Hause mehr als eine Sprache sprechen, am höchsten, gefolgt von der ladinischsprachigen Schule und, mit großem Abstand, der italienischsprachigen Schule. Ein Drittel (33,33%) der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule spricht zu Hause nicht die Unterrichtssprache, an der italienischsprachigen Schule sind es rund 14%. Damit besuchen nicht viele (28,57%) Kinder mit einer anderen am besten beherrschten Sprache als Italienisch die italienischsprachige Schule. Weitaus mehr Kinder, die eine andere Sprache als die Unterrichtssprache am besten beherrschen besuchen die deutschsprachige (rund 80%) und die ladinischsprachige⁴¹ (rund 90%) Schule.

⁴¹ Hierbei muss bedacht werden, dass es an der ladinischsprachigen Schule in der beforschten Schulstufe keine offizielle primäre Unterrichtssprache gibt, was einen Vergleich mit den anderen zwei Schulen erschwert.

An allen drei Südtiroler Schulen unterrichten die Lehrerinnen somit häufig Kinder mit mehreren Erstsprachen bzw. einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache. An allen Schulen bestehen somit nicht wenig Kontaktpunkte zwischen den verschiedenen Sprachgruppen, was der Ansicht Wegers (2010: 21) widerspricht. Es ist aber möglich, dass sich die Situation diesbezüglich in den letzten zehn Jahren stark verändert hat, da sich 2014 auch ein wesentlich geringerer Prozentsatz als der in meiner Studie erhobene als gemischtsprachig bezeichnete (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 24).

Die italienischsprachigen Schüler*innen sind dem Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ am positivsten gegenüber eingestellt, gefolgt von den Schüler*innen der deutschsprachigen Schule und anschließend der ladinischsprachigen Schule.

Meine anfängliche Hypothese, dass sich die Einstellungen der Schüler*innen und Lehrpersonen zu mehrsprachigen Klassenzimmern voneinander unterscheiden würden, wurde bestätigt. Die Theorie, dass die Lehrkräfte durch den aktuellen Trend mehr differenzieren müssen und deshalb die Entwicklung als herausfordernd erleben, hat sich als zutreffend erwiesen. Dass eine Lehrkraft den Trend zwar wahrnimmt, jedoch ausschließlich Vorteile erkennt, hatte ich nicht erwartet. Dass aber die Schüler*innen den Trend vorwiegend als bereichernd beschreiben, war ebenfalls eine Hypothese in dieser Studie, die sich bewahrheitet hat.

6.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht

In diesem Unterkapitel wird darauf eingegangen, wie Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht an den drei Schulen integriert wird. Die Forschungsfrage dazu lautet: *Wie wird Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert? Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit ein?*

6.2.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der ladinischsprachigen Schule

Die größte Gruppe der Schüler*innen, bestehend aus rund 32%, äußerte sich zu diesem Thema auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft sehr zu) mit einer 2. Daraus lässt sich schließen, dass Mehrsprachigkeit bzw. andere Sprachen als Deutsch nicht stark in den Deutschunterricht integriert werden. Dies zeigt, wie Schröder-Sura (2021: 147) auch bereits festgestellt hat, dass der Unterricht an Schulen meist monolingual ist. Wenn andere Sprachen als Deutsch im Deutschunterricht an der ladinischsprachigen Schule thematisiert werden, so geschieht dies meist in Form von Sprachvergleichen (68,42%), Übersetzungen (42,11%) und Erklärungen eines deutschen Wortes in einer anderen

Sprache (31,58%). Bezüglich der Sprachvergleiche, welche am häufigsten durchgeführt werden, lässt sich eine Parallele zu Bredthauer und Engfer (2016: 111) ziehen, welche betonen, dass es sich anbietet, auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen zwei Sprachen hinzuweisen. Aber auch durch spontane Übersetzungen und Paraphrasierungen unbekannter Wörter können laut Wiese, Tracy und Sennema (2020: 26) andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht integriert werden.

Die Lehrperson selbst erklärte, dass Mehrsprachigkeit in ihre Unterrichtsplanung insofern miteinfließe, als dass sie auf ein angemessenes sprachliches Niveau ihrer Texte achte und es bei Prüfungen (das Zweitfach der Lehrperson ist Geschichte, was sie auf Deutsch unterrichtet) erlaube, dass die Inhalte auf Italienisch oder Ladinisch wiedergegeben werden. Besonders letzteres empfinde ich als sehr positiv, weil auch Fornol (2016: 86) bereits festgestellt hat, dass Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache an einer deutschsprachigen Schule schlechtere Leistungsergebnisse erzielen als ihre Mitschüler*innen mit deutscher Erstsprache; besonders auf Sachfächer, in denen der Fokus nicht auf der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse liegt, trifft dies zu. Da es in Sachfächern wie etwa Geschichte meiner Meinung nach hauptsächlich darauf ankommt, dass Inhalte korrekt verstanden und wiedergegeben werden, finde ich es durchaus positiv, dass bei der Leistungsüberprüfung aufgrund sprachlicher Defizite für die Schüler*innen kein Nachteil entsteht. Des Weiteren gab die Lehrperson an, dass es vor Corona das Projekt „ELI“ (Educazione linguistica integrata) gegeben habe, bei welchem dieselben Inhalte auf Italienisch und auf Deutsch vermittelt wurden. Die Lehrperson habe an dem Projekt mitgewirkt und es als sehr bereichernd empfunden. Meines Verständnisses nach handelt es sich bei „ELI“ um ein duales Programm. Diese Programme kämen auch mehr den Bedürfnissen der wachsenden gemischtsprachigen Bevölkerung (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 24) zugute.

6.2.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der deutschsprachigen Schule

An der deutschsprachigen Schule scheinen andere Sprachen als Deutsch im Unterricht weniger häufig thematisiert zu werden; über die Hälfte der Schüler*innen gab mit einer 2 an, dass weitere Sprachen selten thematisiert werden würden. Auch die Prozentsätze der genannten Methoden, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert wird, sind im Gegensatz zur ladinischsprachigen Schule niedriger. Weniger als die Hälfte der Lernenden gab an, dass deutsche Wörter übersetzt oder in einer anderen Sprache erklärt werden würden. Weniger als ein Drittel gab zu dieser Frage an, dass andere Sprachen gar

nicht in den Unterricht integriert werden würden. Außerdem wurde erwähnt (jeweils rund 7%), dass unbekannte Wörter an die Tafel geschrieben und auf Deutsch erklärt würden und dass die Lehrperson nach weiteren Sprachen fragen würde. Möglicherweise ist die fehlende bzw. rare Thematisierung anderer Sprachen im Deutschunterricht darauf zurückzuführen, dass die Lehrerin noch nicht lange im Lehrberuf tätig ist und deshalb noch keine beruflichen Weiterbildungen diesbezüglich absolviert hat (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 104); dies ist jedoch nur eine Mutmaßung und mir liegen hierzu keine Informationen vor. Jedoch betonen Bredthauer und Engfer (2016: 106), dass fehlende Aus- und Weiterbildungen für die Lehrtätigkeit in sprachlich heterogenen Klassenzimmern ein häufiges Problem sind.

Die Lehrperson selbst gab zu, dass sie Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung nicht berücksichtigt, aber zu spontanen Übersetzungen oder Erklärungen im Unterricht bereit ist, obwohl sie prinzipiell versucht, Übersetzungen zu vermeiden; beide ihrer Methoden wurden von Wiese, Tracy und Sennema (2020: 26) als Möglichkeiten, wie andere Sprachen als Deutsch in monolingualen Klassenzimmern oftmals integriert werden, genannt. Es scheint sich hierbei also um beliebte bzw. leicht umsetzbare Methoden, wie andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht integriert werden können, zu handeln.

6.2.3 Mehrsprachigkeit im Unterricht an der italienischsprachigen Schule

An der italienischsprachigen Schule scheinen andere Sprachen als Deutsch am stärksten in den Deutschunterricht einzufließen. Die größte Gruppe, welche aufgerundet 43% ausmacht, gab dies mit einer 4 auf der Likert-Skala an. Zudem gaben 100% der Teilnehmer*innen der italienischsprachigen Schule an, dass ein unbekanntes deutsches Wort übersetzt oder in einer anderen Sprache erklärt werden würde. 14,29% merkten an, dass manchmal auch Sprachvergleiche gemacht werden. Die Deutschlehrerin der Kinder erklärte, dass Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung nicht stark miteinfließe, der Unterricht bei sprachlichen Problemen aber methodisch abgeändert wird (z.B. werden dann Partner*innen- oder Gruppenarbeiten gemacht). Außerdem dürfen die Schüler*innen für die Bearbeitung der Themen die Sprachen verwenden, die sie wollen. Es ist denkbar, dass sich die Lernenden mit anderen Erstsprachen dadurch respektiert und ernst genommen fühlen (vgl. Kovacevic / Laimer / Wurzenrainer 2014: 65). Einer Beobachtung von Oomen-Welke (2016: 9) zufolge bestehen Lehrpersonen häufig darauf, dass ausschließlich Deutsch während der Unterrichtszeit gesprochen wird, um die

Möglichkeit zur Kontrolle der Äußerungen nicht zu verlieren; die Lehrerin an der italienischsprachigen Schule scheint diese Befürchtung jedoch nicht zu haben und ihren Lerner*innen zu vertrauen. Ferner erklärte die Lehrerin, dass es ihr am wichtigsten sei, die Kommunikation nicht zu unterbrechen und fließen zu lassen. Anschließend, im Plenum, solle aber Deutsch gesprochen werden. Dadurch könnten die Erstsprachen der Schüler*innen, die sie im Deutschunterricht verwenden dürfen, als Stütze für den Erwerb der deutschen Sprache dienen, da Inhalte in den Erstsprachen der Kinder erarbeitet, aber auf Deutsch wiedergegeben werden (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 110). So werden unter Umständen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen Sprache und jener, die die Schüler*innen verwenden, entdeckt (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 111). Laut Bredthauer und Engfer (2016: 109) werden Sprachvergleiche im Klassenzimmer von Lehrpersonen allgemein befürwortet.

Zur Erklärung unbekannter Wörter verwendet die Lehrerin manchmal Bilder; diese Methode finde ich sehr gut, da die Lehrerin somit ein Wort nicht in eine konkrete Sprache übersetzt, sondern durch das Zeigen des Bildes jedem Kind dieselbe Möglichkeit bietet, dessen Bedeutung zu verstehen. Im Deutschunterricht an der italienischsprachigen Schule bekommen die Schüler*innen allgemein die Möglichkeit, Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten, indem sie „multiple sprachliche Zugänge“ heranziehen (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 25-26), wobei man argumentieren könnte, dass die Bilder, die die Lehrperson den Schüler*innen zeigt, ebenfalls als multipler sprachlicher Zugang gewertet werden könnten. Dadurch, dass die Lehrerin dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht so offen gegenübersteht und Möglichkeiten erlaubt, wie die Lernenden ihre Erstsprachen sinnvoll einbringen können, wird diesen vermittelt, dass Mehrsprachigkeit ein „natürliche[r] Aspekt menschlicher Sprachfähigkeit“ ist (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 16); die Lehrerin normalisiert meiner Ansicht nach Bi- und Plurilingualität (vgl. Krumm 2016: 64).

6.2.4 Mehrsprachigkeit im Unterricht an den drei Schulen im Vergleich

Insgesamt ließ sich beobachten, dass die Lehrerin der deutschsprachigen Schule am seltensten andere Sprachen als Deutsch in ihren Unterricht zu integrieren scheint, was dadurch unterstrichen wird, dass ihr die Erstsprachen ihrer Schüler*innen nicht bekannt sind. An der ladinischsprachigen Schule werden andere Sprachen als Deutsch öfters integriert, am häufigsten geschieht dies allerdings an der italienischsprachigen Schule; die dortige Lehrperson scheint dem Thema Mehrsprachigkeit am offensten

gegenüberzustehen und ihren Unterricht an die sprachliche Heterogenität in ihrem Klassenzimmer anzupassen. Wie sich ebenfalls herausstellte, werden andere Sprachen als Deutsch am häufigsten in den Unterricht integriert, indem unbekannte deutsche Wörter (entweder auf Deutsch oder in einer anderen Sprache) übersetzt und erklärt werden. Die Lehrperson der italienischsprachigen Schule greift darüber hinaus auch auf visuelle Methoden zurück.

Die Hypothese, dass andere Sprachen als Deutsch hauptsächlich in Form von Übersetzungen und Erklärungen in den Deutschunterricht integriert werden, hat sich somit also bestätigt. Die Vorstellung, Mehrsprachigkeit würde auch bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt, wurde teilweise widerlegt; nur eine der drei Lehrpersonen scheint sich im Vorfeld genauere Gedanken über das Sprachniveau der Texte zu machen, die sie im Unterricht behandelt.

6.3 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht

In diesem Unterkapitel wird die Zufriedenheit der Lehrpersonen und ihrer Schüler*innen mit dem Deutschunterricht analysiert. Die Forschungsfrage für dieses Unterkapitel lautet: *An welchen Schulen ist die Zufriedenheit der Lernenden und Lehrenden am höchsten?*

6.3.1 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der ladinischsprachigen Schule

Die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule scheinen mit dem Deutschunterricht an ihrer Schule überwiegend zufrieden zu sein. Die größte Gruppe (abgerundet 47%) gab dies mit der Zahl 4 an. Werden die Zahlen 4, 5 und 6 zusammengezählt, ergibt sich ein totaler Prozentsatz von 73,68% von Teilnehmer*innen, die mehr oder weniger mit ihrem Deutschunterricht zufrieden sind.

Die Lehrperson scheint, was ihre Zufriedenheit angeht, zwiegespalten zu sein; einerseits gab sie an, dass sie eine starke Veränderung bezogen auf die Erstsprachen ihrer Lerner*innen bemerke, was das Unterrichten erschwere. Andererseits erklärte sie, dass ihr die eigene frühere Lehrtätigkeit zugute käme; weil sie in ihren ersten Lehrjahren Italienisch unterrichtet hatte, könne sie jetzt teilweise nachvollziehen, warum es in ihrer Klasse zu bestimmten Sprachfehlern und Schwierigkeiten kommt, da sie die beiden Sprachen miteinander vergleichen könne. Insofern scheint sie sich der Situation gewachsen zu fühlen. Sie selbst führt also auch Sprachvergleiche durch (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 109); Indem sie die Formulierungen ihrer Schüler*innen mit der

italienischen oder ladinischen Sprache vergleicht, kann sie potenzielle Schwierigkeiten mit dem Deutschen nachvollziehen (vgl. Fornol 2016: 95). Dies ist allerdings nur möglich, wenn die Lehrperson Kenntnisse in den Erstsprachen ihrer Schüler*innen hat.

Bezogen auf die Sprache, welche im Deutschunterricht gesprochen wird, erklärte die Lehrerin, dass hauptsächlich Standarddeutsch gesprochen werden würde. Lediglich zur Erklärung der das/dass-Schreibung werde ein deutscher Dialekt herangezogen, da er den Dialektsprecher*innen den Erwerb der das/dass-Schreibung erleichtern könne. Der Lehrperson sei aber bewusst, dass andere Lehrpersonen den Dialekt stärker im Unterricht einsetzen würden. Diese Aussage unterstreicht Meraners (2004: 65) Ansicht, dass in der Schule hauptsächlich die Standardsprache gelehrt wird, widerlegt dies andererseits aber auch; die Entscheidung, ob der Deutschunterricht auf Standarddeutsch oder einem deutschen Dialekt abgehalten wird, scheint von der Lehrperson abhängig zu sein. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass zwar der Großteil der Südtiroler Bevölkerung mit einem deutschen Dialekt aufwächst und nur rund 20% Standarddeutsch sprechen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 44), der Dialekt aber hauptsächlich in mündlichen Alltagsgesprächen verwendet wird (vgl. Meraner 2004: 53), nicht jedoch in der Schriftlichkeit (vgl. Abel 2018: 285). Hinzu kommt, dass zur Kommunikation mit deutschsprachigen Personen in Deutschland oder Österreich Südtiroler Dialekte (möglicherweise) nicht verwendet werden können, weil die für Südtiroler Dialekte typischen primären Südtirolismen nur in Südtirol gesprochen werden (vgl. Abel 2018: 297) und daher mit hoher Wahrscheinlichkeit im Ausland nicht verstanden werden.

Dennoch scheint die Thematisierung eines Südtiroler Dialekts im Deutschunterricht etwas zu sein, was die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule gerne ändern wollen würden. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen gab an, im Unterricht lieber einen Südtiroler Dialekt als die deutsche Standardsprache lernen zu wollen. Dieses Ergebnis verdeutlicht den Stellenwert, den der Dialekt in Südtirol im Gegensatz zum Standarddeutschen zu haben scheint (vgl. Meraner 2004: 65) und die Prominenz deutscher Dialekte im Vergleich dazu (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 44). Auf die Frage, ob die Lerner*innen gerne die deutsche Hochsprache und zusätzlich einen Südtiroler Dialekt lernen wollen würden, gab die Mehrheit an, dass dies nicht der Fall sei; sie würden es also bevorzugen, lediglich einen Südtiroler Dialekt im Deutschunterricht zu erlernen.

Wie bereits festgestellt wurde, sind die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule mit ihrem Deutschunterricht überwiegend zufrieden. Die häufigsten Gründe hierfür sind das kreative Arbeiten sowie die Freundlichkeit der Lehrperson (neben „alles gefällt“).

Um den Unterricht noch attraktiver zu machen, würden die Schüler*innen mehr lustige, spielerische und kreative Aktivitäten einbauen sowie im Unterricht einen deutschen Dialekt thematisieren. Der Wunsch der Schüler*innen, einen Südtiroler Dialekt zu erlernen, scheint bei dieser Klasse also besonders hoch zu sein.

6.3.2 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der deutschsprachigen

Schule

Im Vergleich zur ladinischsprachigen Schule scheinen die Kinder, welche die deutschsprachige Schule besuchen, mit ihrem Deutschunterricht zufriedener zu sein. Rund 47% und damit fast die Hälfte der Proband*innen gab mit einer 5 an, sehr zufrieden mit dem Deutschunterricht zu sein. Bezieht man alle Zahlen, welche die Frage positiv beantworten (also 4, 5 und 6), mit ein, so sind es insgesamt 86,7%, die überwiegend zufrieden mit dem Deutschunterricht an der deutschsprachigen Schule sind. Auch die Lehrperson gab an, sich bezogen auf ihren Unterricht in einem mehrsprachigen Klassenzimmer zufrieden zu fühlen. Sie komme mit der Klasse gut zurecht, obwohl die Schüler*innen das Fach Deutsch nicht besonders mögen würden – die meisten hätten keinen Bezug zur deutschen Sprache. Auch hier könnte der Grund erneut sein, dass in Südtirol von der deutschsprachigen Bevölkerung fast ausschließlich deutsche Dialekte gesprochen werden (vgl. Meraner 2004: 65). Die Lehrperson meinte jedoch auch, bei der Korrektur von Schularbeiten manchmal frustriert zu sein, wenn nur wenig bzw. kein Wissen zu einem Thema vorhanden ist, das zwei Monate lang behandelt wurde. Hierfür kann es verschiedene Gründe geben. Unter anderem könnte dieser Misserfolg damit zusammenhängen, dass bei einem so hohen Prozentsatz von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine gute Immersion nur schwer funktionieren kann (vgl. Südtirol News 2023) – auch, weil möglicherweise die Kinder, welche zu Hause Deutsch sprechen, eigentlich einen deutschen Südtiroler Dialekt verwenden. Ein anderer Grund könnte sein, dass aufgrund der sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer manche Kinder dem Unterricht nicht ausreichend folgen können (vgl. Südtirol News 2023). Wie die Lehrperson auch beobachten konnte, verschließen sich ihre Schüler*innen bei trockenen Themen tendenziell, bei weniger trockenen Inhalten haben sie jedoch auch Spaß am Deutschunterricht.

Interessanterweise scheinen die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule nicht daran interessiert zu sein, einen Südtiroler Dialekt zu erlernen; die größte Gruppe, welche 33,33% aller Teilnehmer*innen umfasst, verortete ihre Antwort zu dieser Frage auf einer

3 (wobei 1 „trifft nicht zu“ und 6 „trifft sehr zu“ bedeutet). Fasst man die Prozentsätze der Zahlen 1, 2 und 3 zusammen, so ziehen es rund 67% der Schüler*innen vor, an ihrer Schule keinen Südtiroler Dialekt zu lernen. Derselbe Prozentsatz an Teilnehmer*innen gab im Umkehrschluss auch an, im Deutschunterricht lieber Standarddeutsch als einen Dialekt zu erlernen. Im Gegensatz zu den ladinischsprachigen Schüler*innen scheinen die deutschsprachigen aber prinzipiell daran interessiert zu sein, beides zu lernen; dies gab ein Drittel der Schüler*innen und somit die größte Gruppe an. Bezieht man alle Schüler*innen, welche sich zu dieser Frage mit einer 4, 5 oder 6 äußerten ein, so sind mit rund 53% über die Hälfte daran interessiert, in der Schule sowohl einen Dialekt wie auch Standarddeutsch zu erlernen. Die Deutschlehrerin hatte zum Erhebungszeitpunkt noch keinen Dialekt im Unterricht behandelt, es war aber eine Stunde zu verschiedenen Südtiroler und Österreichischen Dialekten angedacht. Des Weiteren erzählte sie, dass ihr ab und zu dialektale Wörter herausrutschen würden, was die Schüler*innen sympathisch fänden; möglicherweise liegt dies daran, dass Südtirolismen üblicherweise aus dem Unterricht ausgegrenzt werden (vgl. Hofer 2017: 91).

Wie bereits herausgefunden wurde, sind die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule mit ihrem Deutschunterricht sehr zufrieden. Die häufigsten Gründe neben „ich würde nichts verändern“ (20%) sind, dass der Unterricht abwechslungsreich und lustig sei und dass die Erklärungen der Lehrperson gut seien. Verbessern würden die Schüler*innen hingegen, dass mehr gelesen wird, dass weniger Tests gemacht und mehr Filme geschaut werden. 13,33% gaben nochmals an, dass sie nichts am Deutschunterricht verbesserungswürdig finden; dies halte ich wirklich für bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass die Lehrperson das Fach Deutsch als das „Hassfach“ der Schüler*innen und Italienisch als deren „Herzenssprache“ bezeichnet hat.

6.3.3 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an der italienischsprachigen Schule

Bezogen auf die Zufriedenheit der Lerner*innen der italienischsprachigen Schule ließ sich feststellen, dass rund 43% ihre Zufriedenheit mit einer 5 bewerteten; bezieht man die Zahlen 4 und 6 mit ein, so sind 72% der Lernenden mit ihrem Deutschunterricht sehr zufrieden. Somit sind die Kinder, welche an dieser Schule eingeschrieben sind, nach den deutschsprachigen Schüler*innen am glücklichsten mit dem Unterricht im Fach Deutsch. Auch die Lehrperson der italienischsprachigen Schule fühlt sich im mehrsprachigen Klassenzimmer sehr gut. Obwohl ihr bewusst sei, dass sie als Deutschlehrerin mit ihren

Schüler*innen nur Deutsch sprechen sollte, spricht sie manchmal auch Englisch. Auch wenn laut Schröder-Sura (2021: 147) der Unterricht in den meisten Bildungsinstitutionen monolingual (auf Deutsch) stattfindet, so integriert diese Lehrperson an ihrer Schule aktiv andere Sprachen als Deutsch in den Unterricht. Wenn sie selbst etwas nicht auf Englisch oder einer anderen Sprache erklären kann, bittet die Lehrerin ihre Schüler*innen um Hilfe. Somit würden sich diese als Sprachexpert*innen fühlen; Kovacevic, Laimer und Wurzenrainer (2014: 63-65) führten aus, dass es zu einem positiven Selbstbild und einer optimistischen Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit beitragen kann, wenn Schüler*innen als Expert*innen für ihre eigenen Erstsprachen auftreten können. Die Lehrperson erklärte des Weiteren, dass es ihr allgemein am wichtigsten sei, dass sie mit ihren Lerner*innen kommunizieren, ein Gemeinschaftsgefühl herstellen und ihre Gruppe begleiten könne. Sie gab an, dass es für sie keinen Sinn ergebe, Deutsch zu sprechen, wenn die Schüler*innen sie nicht verstehen könnten. Ich teile diese Meinung, weil durch sprachliche Barrieren die Gefahr steigt, keinem Kind gerecht zu werden, wodurch das Unterrichtsniveau sinken könnte (vgl. Südtirol News 2023).

Zum Dialektgebrauch erklärte die Deutschlehrerin, in ihrem Unterricht keinen Dialekt zu sprechen oder zu thematisieren, u.a. weil sie ihn selbst nicht beherrschen würde. Die Schüler*innen gaben in der Fragebogenumfrage aber ohnehin an, kein besonderes Interesse daran zu haben, Dialekt zu lernen; dies gaben insgesamt rund 57% an. Derselbe Prozentsatz gab an, lieber Standarddeutsch als einen Südtiroler Dialekt zu lernen. Interesse daran, beides zu erlernen, haben rund 72% der Lernenden.

Den Schüler*innen dieser Schule gefallen am Deutschunterricht die Sprechübungen, Deutsch-Lernspiele am Computer sowie die Grammatik und Konjugationen. Verbessern würden die Kinder am Unterricht nichts. Weil die Lerner*innen der anderen Schulen Sprechübungen nicht erwähnt haben, ist denkbar, dass die Kinder der italienischsprachigen Schule diese besonders mögen, weil ihre Deutschlehrerin darauf bedacht ist, die Kommunikation so gut es geht fließen zu lassen; dadurch verspüren die Kinder möglicherweise ein Erfolgserlebnis.

6.3.4 Die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht an den drei Schulen im Vergleich

Wie sich im Vergleich der drei Schulen herauskristallisiert hat, schätzen alle Lerner*innen kreatives und spielerisches Arbeiten sehr. Die Lehrerin an der deutschsprachigen Schule erklärte explizit, dass ihre Schüler*innen sich bei trockenen Sachen eher verschließen

würden. Insgesamt scheinen ihre Lerner*innen aber am zufriedensten mit dem Deutschunterricht zu sein, gefolgt von den Schüler*innen der italienischsprachigen Schule und der ladinischsprachigen. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als dass gemäß des Sprachbarometers die Schüler*innen einer ladinischsprachigen Schule die positivsten Erfahrungen mit ihrem Zweitsprachunterricht machen, die Kinder an italienischsprachigen Schulen hingegen die schlechtesten; zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren weniger als ein Fünftel der italienischsprachigen Lerner*innen mit ihrem Deutschunterricht zufrieden (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 55). An der italienischsprachigen Schule ist der Wunsch, sowohl die deutsche Standardsprache als auch einen deutschen Dialekt zu lernen, am höchsten, gefolgt von der deutschsprachigen Schule und anschließend den Schüler*innen der ladinischsprachigen.

Wie im Rahmen meiner Studie festgestellt wurde, scheint die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht nicht von dessen Art – also ob es sich um Erst- oder Zweitsprachenunterricht handelt – abzuhängen, sondern mit dessen Aufbau und Ablauf.

Die Zufriedenheit der Lehrerinnen mit dem Deutschunterricht war unterschiedlich; obwohl meine anfängliche Hypothese war, dass die Lehrperson an der ladinischsprachigen Schule am zufriedensten sein würde, schien sie am unzufriedensten mit der Situation zu sein. Diese Vermutung hat sich also nicht bestätigt. Auch die Tatsache, dass die Kinder an der italienischsprachigen Schule sehr zufrieden mit ihrem Deutschunterricht sind, war unerwartet und hat positiv überrascht. Dass die Zufriedenheit der Lerner*innen möglicherweise gesteigert werden könnte, wenn Südtiroler Dialekte im Deutschunterricht thematisiert werden, ist eine weitere Hypothese, die sich bestätigt hat.

6.4 Sprachkompetenzen und Problembereiche

In diesem Kapitel werden die Sprachkompetenzen der Schüler*innen der drei verschiedenen Schulen, welche mithilfe des C-Tests eruiert wurden, verglichen. Die Forschungsfrage zu diesem Thema lautet: *An welchen Schulen sind die Sprachkompetenzen der Schüler*innen (in Deutsch) am höchsten? Welche Bereiche der deutschen Sprache (Wortschatz, Grammatik etc.) bereiten den Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten?*

6.4.1 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der ladinischsprachigen Schule

Die größte Gruppe der Schüler*innen (31,6%) der ladinischsprachigen Schule gab mit einer 3 an, wie sehr sie sich durch ihren Deutschunterricht befähigt fühlen, im Alltag

Deutsch zu sprechen. Insgesamt positionierten sich mit rund 58% mehr Schüler*innen in der unteren Hälfte der Likert-Skala als in der oberen. Diese Beobachtung widerspricht den Ergebnissen des Sprachbarometers, welchen zufolge rund 75% der ladinischsprachigen Bevölkerung der Ansicht ist, im Unterricht angemessene Sprachkenntnisse in ihrer Zweitsprache erworben zu haben (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 58). Mit 84,2% gab die große Mehrheit der Schüler*innen durch Ankreuzen der 6 an, im Unterricht Standarddeutsch zu lernen. Diese erläuterten zwei Ergebnisse sind möglicherweise miteinander verknüpft – es ist denkbar, dass sich die Schüler*innen deshalb durch den Deutschunterricht für Alltagsgespräch nicht so gut vorbereitet fühlen, da diese meistens in einem Dialekt stattfinden, in der Schule aber Standarddeutsch gesprochen wird (vgl. Meraner 2004: 65). Dazu kommt, dass nur knapp über die Hälfte der Schüler*innen einen deutschen Südtiroler Dialekt beherrscht: 47,37% der Lernenden sprechen einen deutschen Dialekt, 10,53% sprechen selten einen und 42,11% nie. In dieser Klasse liegt der Anteil der Kinder, welche einen deutschen Dialekt sprechen, unter dem Prozentsatz, den das Landesinstitut für Statistik (2015: 44) im Jahr 2014 festgestellt hat. Die häufigsten Gesprächspartner*innen, wenn Dialekt gesprochen wird, sind Freund*innen (47,37%) und Familienmitglieder (31,58%). 10,53% gaben an, allgemein im Alltag Dialekt zu sprechen.

Nicht alle Schüler*innen konnten eindeutig einem Sprachlevel zugeordnet werden, bei elf Personen war dies jedoch möglich; 10,53% der Schüler*innen befinden sich auf dem Sprachniveau A2, 31,58% der Schüler*innen befinden sich gemäß den Resultaten der C-Tests auf dem Level B1 und niemand befindet sich laut den Ergebnissen des C-Tests auf dem Level B2. Auf dem Level C1 befinden sich 15,79% der Lerner*innen. Wie auch die Lehrerin der Schüler*innen im Interview angegeben hatte, liegen in der Sprachbeherrschung des Deutschen bei ihren Schüler*innen große Unterschiede vor. Laut den Aussagen der Kinder liegen deren größte Schwierigkeiten in der Rechtschreibung (rund 63%) sowie in der Grammatik (rund 60%) und der Deklination (rund 60%). Auch die Lehrperson war der Meinung, dass die deutsche Grammatik für die meisten Schwierigkeiten sorgt und nennt explizit die Fälle bzw. die Fallsetzung. Aber auch die Artikel seien für die Schüler*innen schwierig, weil sowohl das Ladinische wie auch das Italienische jeweils nur zwei Artikel haben. Der Wortschatz der Kinder sei ebenfalls begrenzt. Besonders problematisch sei der Satzbau, weil die Schüler*innen beim Formulieren eines deutschen Satzes häufig von ihren Erstsprachen ausgehen. Interessanterweise haben nur 31,6% der Kinder angegeben, dass der Satzbau ihnen Schwierigkeiten bereite. Der Wortschatz war, abgesehen von der Option „Anderes“

derjenige Bereich, welcher von den wenigsten Schüler*innen angekreuzt wurde. Die Lehrerin erläuterte außerdem, dass nicht immer alle Schüler*innen der beforschten Klasse ihren Erklärungen folgen könnten. Jene, welche keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, könnten ihr oftmals nicht folgen, was man daran merken würde, dass sie nicht zu arbeiten beginnen. Sie bitten aber häufig selbstständig um nähere Erklärungen.

6.4.2 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der deutschsprachigen Schule

Mit rund 47% gab fast die Hälfte der Schüler*innen der deutschsprachigen Schule mit einer 5 an, sich durch ihren Deutschunterricht gut dazu befähigt zu fühlen, im Alltag Deutsch zu sprechen. Bezieht man alle oberen Stufen der Likert-Skala (nämlich 4, 5 und 6) mit ein, fühlen sich rund 87% der Schüler*innen durch ihren Deutschunterricht relativ gut auf Alltagsgespräche in der deutschen Sprache vorbereitet. Interessanterweise, trotz der weiten Verbreitung des deutschen Dialekts (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 89), scheinen sich die Schüler*innen besonders auf Gespräche im Standarddeutschen gut vorbereitet zu fühlen, weil weniger als die Hälfte (46,67%) keinen Dialekt spricht. Wenn jedoch Dialekt gesprochen wird, so geschieht dies zu je 26,67% mit Freund*innen und Familienmitgliedern.

Auch in dieser Klasse konnten nicht alle Kinder eindeutig einem bestimmten Sprachniveau zugeteilt werden, in 14 von 15 Fällen war dies jedoch möglich; 26,67% befinden sich auf dem Level A2, 20% auf B1. Überraschenderweise hat, wie dies auch in der ladinischsprachigen Klasse der Fall war, kein*e Schüler*in die Referenzwerte für das Niveau B2 erreicht. Da sich jedoch 46,67% auf dem Sprachniveau C1 befinden, könnte davon ausgegangen werden, dass der Text für das Niveau B2 in der Realität ein schwierigeres Niveau abprüft, als er beabsichtigt, oder dass das Thema und die damit zusammenhängenden Vokabeln zu spezifisch sind. Gemäß den Ergebnissen des C-Tests befindet sich ein großer Teil der Lerner*innen also auf dem höchsten Sprachniveau, das gemessen wurde, jedoch nicht die Mehrheit. Daraus resultiert, dass es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung gibt, was die Lehrperson im Interview auch bestätigte. Ihres Wissens gibt es nur eine Schüler*in, welche zu Hause die deutsche Standardsprache spricht und deren Niveau dem einer zweiten Klasse einer deutschsprachigen Mittelschule entspricht. Diejenigen Schüler*innen, welche zu Hause einen Südtiroler Dialekt sprechen, hätten im Deutschunterricht zwar weniger Schwierigkeiten, seien aber dennoch nicht auf dem angestrebten Niveau. Die Schüler*innen aus Marokko, Bangladesch oder Albanien seien alle ungefähr auf demselben Sprachlevel. Obwohl die Mehrheit der

Lerner*innen zu Hause u.a. die deutsche Sprache spricht, so beherrschen doch nur 20% jene am besten; diese Feststellung ist vergleichbar mit der Beobachtung, dass im Jahr 2023 nur zwischen 30 und 40% der an deutschsprachigen Schulen in Bozen eingeschriebenen Kinder deutschsprachig aufgewachsen waren (vgl. Rainews 2023c). Bezieht man hingegen die gemischtsprachig aufwachsenden Kinder mit ein, spricht über die Hälfte der Lernenden zu Hause Deutsch, wenn diese Sprache auch nicht deren beste ist; dann wiederum decken sich die Feststellungen meiner Studie nicht mit der Information im Bericht von Rainews (2023a).

Gemäß den Angaben der Schüler*innen haben sie die meisten Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung (66,7%), der Grammatik (53,3%) und – zu je gleichen Teilen – mit den Zeitformen, der Deklination und der Konjugation (26,7%). Der Wortschatz wurde von keinem*keiner Lernenden genannt. Damit liegen die Prozentsätze mit den größten Schwierigkeiten unter jenen der ladinischsprachigen Schüler*innen. Die Rechtschreibung wurde von der Lehrperson nicht genannt, wohl aber die Grammatik, insbesondere die Deklination, sowie die Artikel. Die unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache führen dazu, dass der Lehrerin zwar nicht immer alle Schüler*innen folgen können, in den meisten Fällen jedoch schon. Gleich wie die Lehrerin der ladinischsprachigen Schule erklärte sie, dass es offensichtlich wird, dass ein Arbeitsauftrag nicht verstanden wurde, wenn ein Kind in die Luft starrt und nicht mit der Arbeit beginnt. Sie erläuterte, dass es oftmals nur zwei unklare Vokabeln in einer Aufgabenstellung benötige, damit diese gänzlich nicht machbar sei. In diesem Fall erkläre entweder sie selbst die Aufgabe noch einmal oder die Schüler*innen sich gegenseitig, wodurch diese eine Expert*innenrolle einnehmen (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 26). Wenn etwas öfters erneut erklärt werden muss, entstände der Meinung der Lehrerin zufolge ein Nachteil für die sprachstarken Schüler*innen, da sie warten müssen. Dieselbe Konsequenz wurde von Südtirol News (2023) beschrieben. Die Lehrperson stellte zudem fest, dass die Schüler*innen, welche keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, ihr am häufigsten nicht folgen können; diese Beobachtung machte auch die Lehrerin der ladinischsprachigen Schule.

6.4.3 Sprachkompetenzen und Problembereiche an der italienischsprachigen Schule

Rund 57% der Schüler*innen der italienischsprachigen Schule gaben auf der Likert-Skala mit einer 5 an, sich durch ihren Deutschunterricht gut dazu befähigt zu fühlen, im Alltag

Deutsch zu sprechen. Bezieht man die Prozentsätze der Zahlen 4 und 6 mit ein, so kommt man auf rund 71%, welche sich überwiegend gut auf deutsche Alltagsgespräche vorbereitet fühlen. Interessanterweise ist dieser Prozentsatz weit höher als jener, der im Rahmen des Sprachbarometers (11,9%) erhoben wurde (vgl. Landesinstitut für Statistik 2015: 58).

Der Prozentsatz der Lerner*innen, welche einen deutschen Dialekt sprechen, ist mit 42,86% gleich hoch wie der von jenen, die keinen sprechen. 14,29% der Proband*innen haben die Frage nicht beantwortet. Überraschenderweise gaben rund 29% der Teilnehmer*innen an, im Deutschunterricht Dialekt zu sprechen; der Aussage der Lehrerin zufolge wird im Deutschunterricht der Südtiroler Dialekt aber weder gesprochen noch thematisiert. Möglicherweise lag hier ein (sprachliches) Missverständnis vor, obwohl ich den Schüler*innen den Unterschied zwischen Standarddeutsch und Dialekt auf deren Nachfrage erklärt habe. Rund 14% sprechen mit der Familie einen deutschen Südtiroler Dialekt.

Gemäß den Ergebnissen des C-Tests konnte nur ein*e Schüler*in (14,29%) eindeutig dem Niveau A2 zugeordnet werden; die Sprachlevel B1 bis C1 wurden von keinem*keiner Teilnehmenden erreicht. Die Sprachlevel sind bei dieser Klasse allgemein sehr viel niedriger als jene der deutschsprachigen und ladinischsprachigen Klassen. Wie Weger (2010: 53) in seiner Publikation erläuterte, befand sich der KOLIPSI-Studie zufolge der Großteil der italienischsprachigen Oberschüler*innen auf dem Deutschniveau A2. Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich auch in meiner Studie; es scheint auf den ersten Blick keine allzu großen Unterschiede in der Beherrschung der deutschen Sprache zu geben. Im Gegensatz dazu gab die Lehrerin der italienischsprachigen Schule an, dass es diese gebe und dass die Sprachbeherrschung häufig personenabhängig sei; sie hänge davon ab, wie brav oder faul ein*e Schüler*in ist. Dennoch könnten ihr die Schüler*innen der befragten Klasse meistens folgen. Sollte dies nicht der Fall sein, sei sie als Stützlehrerin ausreichend dafür ausgebildet, den Schüler*innen zu helfen und sie hätte auch Zugriff auf vereinfachte Materialien. Wenn ihrem Unterricht manche Schüler*innen nicht folgen können, so sind es meist die „zugewanderten“ Kinder, die zu Hause beispielsweise Urdu sprechen. Weil die Lehrperson über eine spezielle Ausbildung und geeignete Materialien verfügt, scheint sie ausreichend für Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen ausgebildet zu sein und dieser findet nicht durchwegs monolingual auf Deutsch statt (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 106).

Der für die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule schwierigste Sprachbereich war die Grammatik, im speziellen die Deklination (42,9%). Außerdem

wurden die Artikel, die Zeitformen, die Rechtschreibung, sowie die Aussprache (jeweils 42,9%) angekreuzt. Bei der Grammatik handelt es sich um jenen Bereich, welchen die Lehrperson im Interview als ersten erwähnte. Sie erklärte außerdem, dass es nicht förderlich sei, dass die Schüler*innen zu Hause keine Unterstützung für das Fach Deutsch erhalten könnten. Möglicherweise berichtete Rainews (2024b) aus diesem Grund, dass den Eltern empfohlen wird, ihre Kinder nur bei eigenen ausreichenden Deutschkenntnissen in deutschsprachige Schulen zu schicken. Zudem sieht sich die Lehrerin neben dem Jugenddienst als einzige Unterstützung für den Erwerb der deutschen Sprache für die Schüler*innen. Die Lehrerin scheint die Schule also als alleinigen Ort zu sehen, an welchem die Schüler*innen Deutsch lernen können, wobei sie nicht davor zurückscheut, andere Sprachen als Deutsch in ihren Unterricht zu integrieren; sie scheint darin keine Bedrohung für den Erwerb des Deutschen zu sehen (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 114).

6.4.4 Sprachkompetenzen und Problembereiche an den drei Schulen im Vergleich

Die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule fühlen sich durch ihren Deutschunterricht am besten auf Alltagsgespräche in deutscher Sprache vorbereitet, gefolgt von den Schüler*innen der italienischsprachigen und – mit großem Abstand – der ladinischsprachigen Schule. Dies ist besonders deshalb interessant, weil die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule zwar die besten Sprachkompetenzen hatten, nicht aber die Lerner*innen der italienischsprachigen Schule, welche am schlechtesten abgeschnitten hatten. Es ist jedoch denkbar, dass diese ein sehr positives Konzept von Sprache und Mehrsprachigkeit vermittelt bekommen. Es wird ihnen im Unterricht ermöglicht, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, sodass die Kommunikation nie ins Stocken gerät. Möglicherweise ist dieser Ansatz ein Grund dafür, dass die Schüler*innen der italienischsprachigen Schule solch einen positiven Eindruck von ihren Deutschkenntnissen haben. Es ist aber meiner Meinung nach auch denkbar, dass der Standort der Schule eine Rolle spielt; je nachdem, welche Sprache das Umfeld spricht und wie wenig oder viel Deutsch im Alltag gesprochen wird, desto besser oder schlechter fühlen sich die Schüler*innen auf deutsche Alltagsgespräche vorbereitet.

Die Bereiche, die den Schüler*innen aller Schulen die meisten Schwierigkeiten bereiten, sind die Grammatik, die Rechtschreibung und die Deklination. Dass die Grammatik u.a. vielen Schwierigkeiten bereiten könnte, war eine anfängliche Hypothese meinerseits. Überraschend war, dass der Satzbau nicht von mehr Schüler*innen genannt

wurde. Die Annahme, dass die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule die besten Deutschkenntnisse haben, gefolgt von den Lerner*innen der ladinisch- und italienischsprachigen Schule, hat sich bestätigt.

7. Conclusio

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse der Studie zusammengefasst und Implikationen für praktisches Handeln formuliert. Herausforderungen und Entscheidungen im Forschungsprozess werden kritisch hinterfragt. Auf offene Fragen wird hingewiesen und ein Ausblick für weitere mögliche Forschungsprojekte gegeben.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Schulpraxis

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde eine empirische Studie an drei Südtiroler Mittelschulen durchgeführt, wobei immer eine Klasse einer zweiten Schulstufe beforscht wurde. Der Fokus lag auf dem Deutschunterricht. Durch diese Studie wurde es ermöglicht, die folgenden vier Forschungsfragen zu beantworten:

- 1) *Wie wird der in den Medien aktuell beschriebene Trend, dass Südtirols Klassenzimmer immer mehrsprachiger werden, von den Lehrer*innen und Schüler*innen beschrieben und eingeschätzt? Welche Herausforderungen und Chancen, welche Vor- und Nachteile zieht diese Entwicklung mit sich?*
- 2) *Wie wird Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert? Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit ein?*
- 3) *An welchen Schulen ist die Zufriedenheit der Lernenden und Lehrenden am höchsten?*
- 4) *An welchen Schulen sind die Sprachkompetenzen der Schüler*innen (in Deutsch) am höchsten? Welche Bereiche der deutschen Sprache (Wortschatz, Grammatik etc.) bereiten den Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten?*

Wie sich im Rahmen der Studie gezeigt hat, nahmen zwei von drei Lehrkräften (jene an der ladinisch- und der italienischsprachigen Schule) die Entwicklung, dass immer mehr Kinder zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache der Schule sprechen, im Vergleich zu den vorherigen Jahren deutlich wahr. Die dritte Lehrkraft (an der deutschsprachigen Schule) befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in ihrem zweiten Dienstjahr und konnte die Entwicklung der vergangenen Jahre aus ihrer Perspektive nicht kommentieren, nahm aber im Vergleich zum Vorjahr keine starke Veränderung wahr. Trotzdem zeigte sich, dass alle drei Lehrpersonen sprachlich stark heterogene Klassen unterrichten und viele Schüler*innen zu Hause mehrere Erstsprachen und teilweise nicht die Unterrichtssprache der Schule sprechen. Am stärksten war dies an der deutschsprachigen Schule der Fall (vgl. Südtirol News 2023); an ihr sprechen die

meisten Schüler*innen zu Hause zwei oder mehr Sprachen. An der italienischsprachigen Schule spricht jedoch der niedrigste Prozentsatz mehr als eine Sprache. An der deutschsprachigen Schule sprechen rund 33% der Schüler*innen die Unterrichtssprache zu Hause gar nicht und für 80% handelt es sich beim Deutschen nicht um die Sprache, die sie am besten sprechen. An der italienischsprachigen Schule sprechen lediglich rund 14% die Unterrichtssprache nicht zu Hause und für denselben Prozentsatz ist Italienisch nicht die beste Sprache; es gibt an den beiden Schulen bezüglich der Unterrichtssprache und der Sprache, die am besten gesprochen wird, sehr große Unterschiede. An der ladinischsprachigen Schule sprechen 31,6% Deutsch, rund 15,8% Ladinisch und 52,6% Italienisch (5,3% davon sprechen in Kombination mit Italienisch zudem Albanisch) am besten; Somit ist auch dieses Klassenzimmer sprachlich eindeutig sehr heterogen. Was auffällt ist, dass Italienisch in allen untersuchten Klassen die Sprache ist, die von den meisten Schüler*innen am besten beherrscht wird. Die Lerner*innen finden die sprachliche Entwicklung überwiegend positiv und scheinen mehrsprachige Klassenzimmer als Chance zu sehen. Am stärksten sind die Lerner*innen der italienischsprachigen Schule dieser Meinung. Auch ihre Lehrperson konnte keine Nachteile erkennen, die sich aus mehrsprachigen Klassenzimmern ergeben könnten. Die Deutschlehrerinnen der anderen beiden Schulen waren anderer Meinung; Während die Lehrperson der deutschsprachigen Schule keine Vorteile nennen konnte, erklärte die Lehrperson der ladinischsprachigen Schule, dass ihre Schüler*innen Sprachen im Allgemeinen gegenüber sehr aufgeschlossen wären und ihnen Code-Switching sehr leichtfallen würde. Interessanterweise waren ihre Lerner*innen diejenigen, welche dem Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer am wenigsten positiv gegenüberstanden (wobei die große Mehrheit Mehrsprachigkeit dennoch als Chance erkannte). Herausforderungen der sprachlich heterogenen Situation in den Klassen, welche die beiden Lehrpersonen nannten, waren diverse. Einerseits müsse mehr differenziert werden (vgl. Rainews 2023a), was einen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeute. Andererseits könne man trotzdem nicht mehr allen Schüler*innen gerecht werden (vgl. Südtirol News 2023). Teilweise muss auf DaZ-Materialien zurückgegriffen werden und man kommt mit dem Lehrstoff nur langsam weiter. Zudem sei die Korrektur von Schularbeiten frustrierend, wenn erkennbar wird, dass bei den Schüler*innen nur wenig Wissen vorhanden ist.

An allen Schulen werden andere Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht integriert, jedoch nicht zu gleichen Teilen. Alle Lehrpersonen integrieren andere Sprachen in Form von Übersetzungen oder Erklärungen eines deutschen Wortes in einer anderen

Sprache (vgl. Wiese / Tracy / Sennema 2020: 26). An der italienischsprachigen Schule werden andere Sprachen am stärksten in den Deutschunterricht eingebaut, indem die Kinder teilweise Inhalte in ihren Erstsprachen erarbeiten dürfen, solange sie anschließend auf Deutsch wiedergegeben werden können; die dortige Lehrperson scheint die verschiedenen im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen am stärksten als Ressource wahrzunehmen und sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können.

Die Zufriedenheit der Lernenden mit dem Deutschunterricht ist an der deutschsprachigen Schule am höchsten, am unzufriedensten sind laut deren Angaben die Schüler*innen an der ladinischsprachigen Schule. Die dortige Lehrperson scheint meinem Eindruck zufolge das Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ am herausforderndsten zu finden. Die Lehrerinnen an der deutsch- und italienischsprachigen Schule gaben beide an, zufrieden zu sein. Alle Schüler*innen scheinen an ihrem Deutschunterricht kreative und spielerische Aktivitäten zu schätzen und es ist vorstellbar, dass diese die Zufriedenheit der Lernenden positiv beeinflussen. Außerdem könnte die Zufriedenheit dadurch gesteigert werden, dass Südtiroler Dialekte nicht (vollständig) aus dem Unterricht ausgegrenzt werden. Gerade die Lerner*innen an der italienischsprachigen Schule würden gerne sowohl die Standardsprache wie auch einen deutschen Dialekt lernen. Auch an der deutschsprachigen Schule besteht dieser Wunsch. An der ladinischsprachigen Schule verhält es sich in dieser Hinsicht etwas anders; die Lerner*innen würden lieber einen Südtiroler Dialekt als Standarddeutsch im Deutschunterricht erlernen, nicht aber beides. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler*innen den Stellenwert, den Südtiroler Dialekte in Südtirol einnehmen (vgl. Meraner 2004: 65), erkennen.

Bezogen auf die Kompetenzen in der deutschen Sprache ließ sich im Rahmen der empirischen Studie feststellen, dass die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule die besten Sprachkenntnisse haben und sich durch ihren Deutschunterricht auch am besten auf Alltagsgespräche in deutscher Sprache vorbereitet fühlen. Die zweitbesten Kenntnisse in Deutsch haben die Schüler*innen der ladinischsprachigen Schule; interessanterweise fühlen sie sich jedoch am schlechtesten auf Gespräche im Alltag in deutscher Sprache vorbereitet. Die niedrigsten Deutschkenntnisse haben gemäß den Ergebnissen der C-Tests die Lerner*innen der italienischsprachigen Schule. Bezogen auf Alltagsgespräche in deutscher Sprache fühlen sie sich aber besser vorbereitet als die Proband*innen der ladinischsprachigen Schule. Möglicherweise hängt dies mit der Kommunikation zusammen, die an der italienischsprachigen Schule nie unterbrochen wird, weil die Schüler*innen gelernt haben, durch Einbezug anderer Sprachen die Kommunikation

weiterlaufen zu lassen. Der Sprachbereich, der für die Schüler*innen aller Schulen am schwierigsten ist, ist die Grammatik, besonders die Deklination. Auch die Rechtschreibung bereitet vielen Schüler*innen Schwierigkeiten.

Aus diesen Forschungsergebnissen lassen sich mehrere praktische Implikationen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassenzimmern in Südtirol ableiten. Es ist nicht zu verneinen, dass die sprachliche Entwicklung, von der in zahlreichen Medien (vgl. Rainews 2023a, Rainews 2023b, Rainews 2023c, Rainews 2024a, Südtirol News 2023) berichtet wurde, an Südtiroler Schulen tatsächlich stattfindet; dadurch scheint rein monolingual (auf Deutsch) ablaufender (Deutsch-) Unterricht nicht mehr zeitgemäß zu sein. Auf den sprachlichen Trend muss angemessen reagiert werden, um den Bedürfnissen mehrsprachig aufwachsender Kinder gerecht werden zu können. Einerseits benötigt es für erfolgreichen Unterricht in mehrsprachigen Klassenzimmern geeignete Materialien (vgl. Bredthauer / Engfer 2016: 106), welche für Lehrkräfte häufig schwierig zu finden sind. Gerade für die Bereiche, die für die Schüler*innen am schwierigsten sind (Grammatik, Rechtschreibung und Deklination), scheinen diese notwendig zu sein. Außerdem würden solche Materialien den Lehrpersonen das Differenzieren erleichtern, was zum jetzigen Zeitpunkt teilweise eine Belastung für diese darstellt; solche Materialien scheinen unter anderem im Rahmen des Projekts „Interlinguistische Mediation“ gerade in Planung zu sein. Außerdem sind Aus- und Weiterbildungen wichtig, damit die Lehrpersonen lernen, wie sie die Erstsprachen ihrer Schüler*innen sinnvoll in den Unterricht einbetten können. Es ist wichtig, die Erstsprachen der Schüler*innen nicht aus dem Unterricht auszuschließen. Unter anderem wird den Lerner*innen dadurch vermittelt, dass ihre Erstsprachen wertvolle Ressourcen sind (vgl. Kovacevic / Laimer / Wurzenrainer 2014: 64-65) und die Mitschüler*innen kommen in der Schule mit verschiedenen Sprachen in Kontakt. Meiner Meinung nach scheint das Maß, mit welchem andere Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht integriert werden, entscheidend zu sein. Dies liegt in der Beobachtung begründet, dass an der italienischsprachigen Schule die Erstsprachen der Lernenden zwar am stärksten integriert wurden, die Sprachlevel der Schüler*innen aber auch am niedrigsten waren. Es ist also sicherlich bedeutsam, wie viel Deutsch im Deutschunterricht gesprochen wird und es ist wichtig, ein gutes Mittelmaß zu finden. Zudem muss man sich als Lehrperson fragen, welche Botschaft den Schüler*innen vermittelt wird, wenn deren Erstsprachen aus dem Unterricht ausgegrenzt oder in ihn miteinbezogen werden. Es scheint, als hätte der Einbezug anderer Sprachen als Deutsch in den Deutschunterricht einen positiven Einfluss auf das (sprachliche) Selbstbewusstsein der Kinder und deren Zufriedenheit mit dem Unterricht, was sich

motivierend auswirken kann. In dieser Hinsicht sind auch kreative und spielerische Aktivitäten im Unterricht wichtig. Außerdem hat sich im Rahmen meiner Forschung herausgestellt, dass es für die Schüler*innen interessant wäre, einen Südtiroler Dialekt im Unterricht näher kennenzulernen. Auch die Thematisierung des Dialekts könnte sich positiv auf die Motivation und Zufriedenheit von Südtiroler Schüler*innen auswirken. Wie die Lehrerin der ladinischsprachigen Schule darlegte, gibt es zudem auch Bereiche des Standarddeutschen, die sich besonders gut mithilfe eines Südtiroler Dialekts erschließen lassen (beispielsweise die Schreibung von das/dass).

7.2 Meine persönlichen Herausforderungen und Chancen beim Entstehungsprozess dieser Arbeit

Die Entstehung dieser Arbeit hat mich einerseits vor Herausforderungen gestellt, mich andererseits aber auch Chancen erfahren lassen.

Herausfordernd war es beispielsweise, Schulen zu finden, die für meine Forschungszwecke zur Verfügung stehen wollten. Dies ist mitunter ein Grund, warum die drei untersuchten Klassen eine stark voneinander abweichende Anzahl an Schüler*innen aufweisen; deshalb ist der Vergleich der Ergebnisse der drei Klassen sicherlich nicht so aussagekräftig wie er gewesen wäre, wenn die Klassen gleich viele Schüler*innen umfasst hätten. Gerade an der italienischsprachigen Schule mit sieben Studienteilnehmer*innen wurde sicherlich ein weniger detailliertes Bild der sprachlichen Situation erfasst, wie dies an der ladinischsprachigen Schule mit 19 Proband*innen der Fall war. Außerdem ist mir wichtig anzumerken, dass die Forschungsergebnisse sehr wahrscheinlich nicht alle Schulen desselben Schulamtes repräsentieren. Eine weitere Herausforderung bestand in der Auswertung der C-Tests; es war mir anfangs nicht klar, wie genau ich diese auswerten sollte, da nur wenig Informationen bezüglich der Referenzwerte, die für ein bestimmtes Sprachlevel erreicht werden müssen, vorliegen. Außerdem gab es bei der Datenerhebung teilweise sprachliche Barrieren. Obwohl ich auf diese vorbereitet war und schwierige Wörter ins Italienische oder Englische übersetzen oder Fragestellungen paraphrasieren konnte, ist nicht mit Sicherheit auszuschließen, dass es teilweise dennoch Missverständnisse gab. Deshalb würde ich bei einem weiteren Einsatz desselben Fragebogens diesen zweisprachig gestalten, da hierbei keine sprachlichen Fähigkeiten überprüft, sondern die Meinungen und Einschätzungen der Schüler*innen abgefragt werden sollten. Diesbezüglich würde meine Entscheidung, den Fragebogen einsprachig zu formulieren, aus heutiger Perspektive anders ausfallen.

Obwohl es einige Herausforderungen gab, so empfand ich den Entstehungsprozess meiner Arbeit auch als bereichernd. Weil es nicht einfach war, Schulen für meine Forschungszwecke zu gewinnen, bin ich umso dankbarer für die drei Schulen, die mein Forschungsprojekt mit ihrer Teilnahme unterstützt haben. Ich fand es schön, auf welches Interesse ich bei den Direktor*innen, den Lehrpersonen und den Schüler*innen der drei Schulen mit meiner Forschungsarbeit gestoßen bin. Dies hat mir gezeigt, dass es sich bei dem Thema meiner Arbeit um ein wichtiges und aktuelles handelt, dem mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Bereichernd fand ich außerdem, dass ich teilweise sehr positive Ansätze und Methoden, wie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgegangen werden kann, kennenlernen durfte. Mir ist mitunter deshalb bewusst geworden, welch wertvolle Ressource die Sprachkenntnisse der Schüler*innen sein können, auch wenn diese nicht der Unterrichtssprache entsprechen.

7.3 Offene Fragen und Forschungsausblick

Zum Schluss möchte ich auf einige offene Fragen eingehen, die in meiner Forschungsarbeit nicht geklärt wurden und einen Forschungsausblick geben.

Offen geblieben ist meiner Meinung nach, ob und welche Ausbildungen die interviewten Lehrpersonen bzw. Südtiroler Lehrkräfte im Allgemeinen zum Thema „Mehrsprachigkeit im (Deutsch-) Unterricht“ erfahren haben, da dies im Rahmen meines Interviews nicht thematisiert wurde. In meiner Fragebogenumfrage wurde zudem nicht geklärt, aus welchen Gründen die Schüler*innen an der jeweiligen Schule eingeschrieben wurden. Aufschluss darüber zu erlangen wäre interessant, um zu erfahren, ob das spätere Ablegen der Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsprüfung hierbei eine Rolle gespielt hat.

Es könnte ferner eine ähnliche Studie wie die vorliegende durchgeführt werden, wobei mehr Schulen und Schulstufen beforscht werden könnten, um einen besseren Vergleich zu erzielen. Des Weiteren wäre es interessant zu klären, inwiefern der Schulstandort (ob die Schule in der Stadt oder einer ländlicheren Gegend steht) einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen und Schüler*innen hat, ob er sich auf das Bedürfnis, im Deutschunterricht Standarddeutsch oder einen Südtiroler Dialekt zu erlernen, auswirkt, und inwieweit er das Gefühl der Schüler*innen, auf Alltagsgespräche in deutscher Sprache gut vorbereitet zu sein, beeinflusst.

8. Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea (2018): Von Bars, Oberschulen und weißen Stimmzetteln: zum Wortschatz des Standarddeutschen in Südtirol. In: Rabanus, Stefan (Hg.): Deutsch als Minderheitensprache in Italien. Theorie und Empirie kontaktinduzierten Sprachwandels. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag (Germanistische Linguistik 239-240), 283-323.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Band 10). Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 3-10.
- Ahrenholz, Bernt (2020): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Band 9): Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 3-20.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/München/Boston: W. de Gruyter.
- Ammon, Ulrich [u. a.] (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Aufgebauer, Marlene (2016): Sprachstandsfeststellung – Eine Mixed-Methods Studie anhand der Profilanalyse und des C-Tests. (Diplomarbeit an der Universität Wien).
- Aufgebauer, Marlene (2023): Die fremdsprachliche Textproduktion. Schreibprozesse und -produkte von DaF-Lernenden. Berlin: Erich Schmidt.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2017): Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen 33 (1), 38-48.
- Bredthauer, Stefanie / Engfer, Hilke (2016): Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. In: Sustainable Multilingualism 9(9), 104-121. [Mehrsprachigkeit ist großartig – aber geht es mich wirklich etwas an? – Ansätze von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeitsdidaktik in Österreich und Deutschland].
- Brinkmann, Lisa Marie (2021): Das Europäische Sprachenportfolio als Spiegel von Mehrsprachigkeit: Förderung der *Language Awareness*. In: Helmchen, Christian / Melo-Pfeifer Silvia / von Rosen, Julia (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 19), 73-101.
- Burns, Anne (2010): Doing Action Research in Language Teaching: A Guide for Practitioners. New York: Routledge. [Aktionsforschung im Sprachenlehren: ein Leitfaden für Praktizierende].
- Caspari, Daniela (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari [u.a.] (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7-21.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. In: Forschen, Fördern, Vernetzen, 1-7.
- Dirim, İnci / Wegner, Anke (2016): Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich (Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit 1), 11-26.
- Dorwarth, Klaus / Korb, Eva / Sokolowa, Ludmila (2018): Die Arbeitswelt ins Klassenzimmer: Projekte aus der Praxis. In: Fremdsprache Deutsch 59, 22-28.
- Eckes, Thomas (2010): Standard-Setting bei C-Tests. Bestimmung von Kompetenzniveaus mit der Prototypgruppenmethode. In: Diagnostica 56(1), 19-32.
- Fischer, Annina (2014): Motivationen im frühen Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fornol, Sarah (2016): Die Bedeutung sprachsensibler Unterrichtsgestaltung im Fachunterricht für bildungssprachliche Kompetenzentwicklung im Primarbereich. In: Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich (Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit 1), 89-99.
- Fussenegger, Harald (2012): Sprachidentität – Identität durch Sprache: untersucht anhand der Situation der deutschsprachigen Südtiroler [Diplomarbeit an der Universität Wien].
- Grotjahn, Rüdiger / Klein-Braley, Christine / Raatz, Ulrich (1992): C-Tests in der praktischen Anwendung. Erfahrungen beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: Brockmeyer, 263-296.

- Grotjahn, Rüdiger (2019): C-Tests. In: Jeuk, Stefan / Settinieri, Julia (Hg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter (DaZ-Handbücher. Deutsch als Zweitsprache. Mehrsprachigkeit und Migration 2), 585-610.
- Heppinar, Gülay (2022): Lesekompetenz von DaF-Lehramtsstudent/-innen im Deutschen – Eine Bestandsaufnahme anhand von C-Tests. In: Deutsche Sprache 50(2), 150-172.
- Hofer, Silvia (2017): Das Korrekturverhalten von Südtiroler Deutschlehrpersonen und ihre Rolle als Normautoritäten im sozialen Kräftefeld der deutschen Standardsprache in Südtirol. In: ÖDaF-Mitteilungen 33/2, 79-95.
- Kallus, Wolfgang Konrad (2016): Erstellung von Fragebogen. Wien: facultas.
- Kovacevic, Majda / Laimer, Thomas / Wurzenrainer, Martin (2014): „...als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst!“ – Mehrsprachigkeit als Ressource im DaZ-Unterricht mit Jugendlichen. In: ÖDaF-Mitteilungen 30(2), 60-71.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich (Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit 1), 59-68.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küstners, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Statistik (2012): Volkszählung 2012. Censimento della popolazione 2011. In: astatinfo 38. Bozen: ASTAT.
- Landesinstitut für Statistik (2015): Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol 2014. Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano. Bozen: ASTAT.
- Landesinstitut für Statistik (2023): Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen – 2022. Esami di bilinguismo e trilinguismo – 2022. In: astatinfo 13. Bozen: ASTAT.
- Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung-Forschungsgrundlagen (2. Band). Bonn, Berlin: BMBF, 171–201.
- Lill, Rudolf (2007): Italien und seine deutsche Minderheit in Südtirol. In: Kittel, Manfred / Möller, Horst / Pešek, Jirí / Tuma, Oldrich (Hg.). Deutschsprachige Minderheiten 1945. Ein europäischer Vergleich. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 373-434.
- Löser, Jessica M. / Woerfel, Till (2017): Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Ulrich, Winfried (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag (Deutsch als Zweitsprache 9), 577-589.
- Magnusson, Eva / Marecek, Jeanne (2015): Doing Interview-Based Qualitative Research. A Learner's Guide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mainzer-Murrenhoff, Mirka / Drackert, Anastasia (2022): Erfassung von Sprachkompetenzen im Deutschen von Schülerinnen und Schülern mittels C-Tests im Arbeitsfeld Sprachbildung: Fragen der Validität revisited. In: Info DaF 49(5), 470-492.
- Mamming, Georg / Mamming, Ulrich (2007): Südtirol: ein Beispiel erfolgreicher Befriedung. In: perspektive mediation 4(4), 216-218.
- Mayring, Philipp (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 20/3, Artikel 16.
- Meraner, Rudolf (2004): Sprache, Sprachunterricht und Sprachenpolitik in Südtirol. In: Bildung und Erziehung 57/1, 53-76.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – *Language Awareness* – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21(2), 5-12.
- Rautz, Günther (2019): Die Situation der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg unter dem Gesichtspunkt der inneren Selbstbestimmung. In: Europäisches Journal für Minderheitenfragen 12(3-4), 300-311.
- Rehbein, Jochen [u.a.] (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B 56 (Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit 538). Hamburg: Universität Hamburg.

- Reimann, Daniel (2021): „Muttersprachler/innen“ im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Studie zu den Fächern Spanisch, Portugiesisch und Italienisch mit Blick auf die Perspektive der Schüler/innen, *state of the art* der unterrichtsmethodischen Forschung und Anregungen für die Praxis. In: Helmchen, Christian / Melo-Pfeifer Silvia / von Rosen, Julia (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 19), 169-196.
- Riedmann, Gerhard (1979): Bemerkungen zur deutschen Gegenwartssprache in Südtirol. In: Ureland, Per Sture (Hg.): Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 149-181.
- Sailer, Sarah (2013): „Die Vermittlung kultureller Inhalte in DaZ-Kursen in Südtirol als Chance zur Partizipation“ [Masterarbeit an der Universität Wien].
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance – das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Schröder-Sura, Anna (2021): Förderung mehrsprachiger literaler Kompetenzen durch plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – Überlegungen zum Beitrag von Schule und Elternhaus. In: Helmchen, Christian / Melo-Pfeifer Silvia / von Rosen, Julia (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 19), 147-167.
- Stamann, Christoph / Janssen, Markus / Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 17/3, Artikel 16.
- Vietti, Alessandro / Spreafico, Lorenzo (2018): Sprachkontakt in der Phonologie bilingualer Sprecher des Tirolischen. In: Rabanus, Stefan (Hg.): Deutsch als Minderheitensprache in Italien. Theorie und Empirie kontaktinduzierten Sprachwandels. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag (Germanistische Linguistik 239-240), 49-77.
- Weger, Denis (2010): „Wächst nun endlich zusammen, was zusammen gehört?“. „Das Projekt ‚Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N anne te L2, L3‘ an Südtiroler Oberschulen (Sekundarstufe II) aus ExpertInnenperspektive.“ [Diplomarbeit an der Universität Wien].
- Wiese, Heike / Tracy, Rosemarie / Sennema, Anke (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin: Dudenverlag.

Internetquellen

- Baur, Rupprecht S. / Spettmann (2005): „Tests im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für DaF“. Internationaler DaF-Workshop. Fachbereich DaZ-DaF, Universität Duisburg-Essen.
URL: <https://www.google.de/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/workshop2005-03/Tests-GER-DaF.doc&ved=2ahUKewj2veOgzf6GAxUQQfEDHfhmD7MQFnoECBIAQ&usq=AOvVaw2gXZwEWDpO6O0ZIOtLpECP> [28.06.2024].
- Baur, Rupprecht S. / Goggin, Melanie / Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ.
URL: http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf [03.05.2024].
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (o.J.): Tests für die Niveaustufen A1–C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur; Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen.
URL: <https://docplayer.org/25282118-Tests-fuer-die-niveaustufen-a1-c1-des-ger-im-rahmen-des-comenius-projekts.html> [27.06.2024].
- Boeckmann, Klaus Borge [u.a.] (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.
URL: https://www.researchgate.net/publication/303700319_Mehrsprachigkeit_foerdern_Die_Mehrheitssprache_im_vielsprachigen_Umfeld [03.07.2024].
- DaF Netzwerk (2023).
URL: www.daf-netzwerk.org [05.12.2023].
- KIESEL-Downloadmaterialien. In: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).
URL: <https://www.oesz.at/material-center/testbuendel-kiesel/> [03.07.2024].

- Provincia Autonoma de Balsan – Südtirol (2023): Das paritätische Modell: wie funktioniert das ladinische Schulsystem?
 URL: <https://www.provinzia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/de/schulsystem/paritaetisches-modell-ladinisches-schulsystem.asp> [16.01.2024].
- Rainews (2023a): Die Sprache der Schule.
 URL: <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2023/04/die-sprache-der-schule-a764c953-6b77-475e-a0a4-009880920fca.html> [05.09.2023].
- Rainews (2023b): Deutsch oder Nicht-Deutsch: Wer gehört in die deutsche Schule?
 URL: <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2023/03/deutsch-oder-nicht-deutsch-wer-gehrt-in-die-deutsche-schule-petr-27032023-9a93a4be-db1a-4bb9-8d19-26d101be93ef.html> [05.09.2023].
- Rainews (2023c): Zu wenig deutsche Kinder in der deutschen Schule.
 URL: <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2023/03/zuwenig-deutsche-kinder-in-der-deutschen-schule-34ce7519-b725-4e74-a305-193461c59847.html> [05.09.2023].
- Rainews (2024a): Ab heute Einschreibungen: Wieder Ansturm auf deutsche Schulen?
 URL: <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2024/01/mit-der-schuleinschreibungen-wird-die-sprachenfrage-wieder-aktuell-d613cf05-18fe-40b1-b85d-2aa3ca3370a2.html> [11.01.2024].
- Rainews (2024b): Augen auf bei der Schulwahl.
 URL: <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/audio/2024/01/augen-auf-bei-der-schulwahl-73ac6eba-696a-49b1-8ae3-163abf512e75.html> [11.01.2024].
- Südtiroler Landesverwaltung (2022): Lernstandserhebungen 2022: Erste Ergebnisse aus deutschen Schulen.
 URL: https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/news.asp?news_action=4&news_article_id=672054 [11.01.2024].
- Südtirol News (2023): Deutsche Kinder an deutschen Schulen oft in der Unterzahl. Schulstreit in Bozen: So kann Immersion nicht funktionieren.
 URL: <https://www.suedtirolnews.it/politik/so-kann-immersion-nicht-funktionieren> [05.06.2023].

9. Anhang

Anh. A: Fragebogen



universität
wien

FRAGEBOGENERHEBUNG

zur sprachlichen Situation an Südtiroler Mittelschulen

Bearbeitungsdauer inklusive C-Test: 50 Minuten
Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt sowie
ausschließlich im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank für deine Teilnahme!



a) Persönliche Daten

Bitte beantworte ein paar Fragen zu dir selbst.

1) Ich bin _____ Jahre alt.

2) Ich identifiziere mich als:

☐ Männlich

☐ Weiblich

☐ Divers

3) Zu Hause spreche ich: (mehrere Antworten möglich)

☐ Deutsch

☐ Italienisch

☐ Ladinisch

☐ Englisch

☐ Andere: _____

4) Diese Sprache spreche ich am besten: _____

5) Wie viele Jahre lernst/sprichst du schon Deutsch? _____ Jahre.

6) Auf Deutsch fällt/fallen mir ... schwer. (mehrere Antworten möglich)

☐ Artikel

☐ Verbstellung

☐ Satzbau

☐ Zeitformen

☐ Grammatik

☐ Rechtschreibung

☐ Deklination

☐ Wortschatz

☐ Konjugation

☐ Aussprache

☐ Anderes: _____

7) In meiner Klasse sprechen ... Kinder zu Hause eine andere Sprache als Deutsch.

☐ keine

☐ weniger als die Hälfte der

☐ die Hälfte der

☐ mehr als die Hälfte der

☐ alle

b) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

Bitte kreuze deine Antwort an. Kreuze pro Aussage nur eine Zahl an. Beachte, dass 1 „trifft gar nicht zu“ bedeutet, während 6 „trifft sehr zu“ bedeutet.

Beispiel:

0) Ich finde den Deutschunterricht spannend.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

1) Ich bin mit dem Deutschunterricht an meiner Schule zufrieden.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

2) Ich habe das Gefühl, durch den Deutschunterricht an meiner Schule im Alltag besser Deutsch sprechen zu können.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

3) Ich lerne im Deutschunterricht Hochdeutsch.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

4) Ich lerne im Deutschunterricht Dialekt.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

5) Ich würde in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

6) Ich würde in der Schule lieber Hochdeutsch als Dialekt lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu



7) Ich würde in der Schule gerne Dialekt UND Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

8) Mein/e Deutschlehrer/in thematisiert im Deutschunterricht andere Sprachen als Deutsch (nämlich Sprachen, die meine Klassenkameraden/-innen zu Hause sprechen).

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

9) Falls dein/e Deutschlehrer/in andere Sprachen als Deutsch im Unterricht thematisiert, wie macht er/sie das? Bitte formuliere eine Antwort zu dieser Frage.



c) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

1) Kreuze deine Meinung zu folgender Aussage an:

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch/Italienisch/Ladinisch in meiner Klasse zu haben, finde ich:

- ☐ positiv
☐ negativ

2) Begründe deine Antwort zu Frage 1! Warum hast du deine Antwort gewählt?

3) Welche Vorteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

4) Welche Nachteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

5) Was gefällt dir am Deutschunterricht an deiner Schule? Was würdest du verbessern?

6) Sprichst du einen deutschen Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen sprichst du Dialekt?

Anh. B: Schriftliches Einverständnis der Eltern

Einverständniserklärung zur Teilnahme an einer Fragebogenerhebung für eine Masterarbeit

Datum: 14.12.2023

Sehr geehrte Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung durch, die sich auf die Mehrsprachigkeit an Südtiroler Mittelschulen konzentriert. Ziel der Studie ist es, Aufschluss über den Deutschunterricht, Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und den deutschen Sprachgebrauch zu erhalten. Um meine Forschung erfolgreich durchführen zu können, plane ich, Schülerinnen und Schüler der Mittelschule [REDACTED] in die Studie einzubeziehen.

Dafür füllen diese während der Deutschstunde am 18.12.2023 einen kurzen anonymen Fragebogen aus, dessen Ziel es ist, den Sprachgebrauch sowie die Wahrnehmung des Kindes zum Thema „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“ zu erheben.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihr Kind an der Studie teilnehmen könnte. Die Teilnahme ist freiwillig. Weder die Teilnahme noch die Nicht-Teilnahme hat negative Konsequenzen. Es handelt sich bei der Datenerhebung um keinen Test. Die Daten werden anonym und vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Einverständniserklärung:

Ich, _____ [Name des/der Erziehungsberechtigten],
erkläre mich hiermit einverstanden, dass mein Kind _____ [Name
des Kindes], an der oben beschriebenen Fragebogenerhebung für die Masterarbeit von [REDACTED]
[REDACTED] teilnimmt.

Ich verstehe, dass die Teilnahme freiwillig ist und mein Kind jederzeit während des Forschungsprozesses zurücktreten kann, ohne dass dies negative schulische oder anderweitige Auswirkungen hat.

[Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten]

[Datum]

Vielen Dank für Ihre Unterstützung bei meiner Forschung. Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne unter [REDACTED] zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
[REDACTED]

Dichiarazione di consenso per la partecipazione a un sondaggio per una tesi di laurea magistrale

Data: 14.12.2023

Cari genitori,

nell'ambito della mia tesi di laurea magistrale all'Università di Vienna sto conducendo uno studio scientifico incentrato sul multilinguismo nelle scuole medie dell'Alto Adige. L'obiettivo dello studio è quello di ottenere informazioni sulle lezioni di tedesco, sul multilinguismo in classe e sull'uso della lingua tedesca. Per poter concludere con successo la mia ricerca vorrei includere gli alunni della scuola secondaria di primo grado [redacted] nello studio. A questo scopo gli alunni verranno pregati di compilare un breve questionario anonimo durante la lezione di tedesco del 18.12.2023, con il quale si valutano l'uso della lingua tedesca dell'alunno, informazioni sulle lezioni di tedesco e l'opinione riguardante il tema del "multilinguismo in classe".

Sarei molto lieta se Vostro figlio/Vostra figlia potesse partecipare allo studio tramite compilazione del questionario. La partecipazione è volontaria. Non ci saranno conseguenze negative se Vostro figlio/Vostra figlia desidera partecipare o no. La raccolta dei dati non è un test. I dati raccolti saranno trattati in modo anonimo con la massima riservatezza e saranno utilizzati solo per scopi scientifici.

Dichiarazione di consenso:

Io, _____ [Nome del genitore/tutore legale],
acconsento che mio figlio/mia figlia _____ [Nome del
bambino/a], partecipi al sondaggio descritto sopra per la tesi di laurea di [redacted]

Comprendo che la partecipazione è volontaria e che mio figlio/mia figlia può ritirarsi in qualsiasi momento durante il processo di ricerca senza alcuna conseguenza negativa, scolastica o di altro tipo.

[Firma del genitore/tutore legale]
[Data]

Grazie per il Vostro supporto alla mia ricerca. Per qualsiasi domanda, non esitate a contattarmi all'indirizzo [redacted]

Cordiali saluti,
[redacted]



C-Test

Auf den nächsten Seiten findest du 4 kurze Texte, die Lücken haben. Fülle diese Lücken korrekt aus. Pro Text hast du 5 Minuten Zeit.

0) Beispiel:

Me _____ Vater heißt Karl u _____ ist siebenunddreißig Ja _____ alt. Er i _____
Pilot.

ausgefüllt:

Me in Vater heißt Karl u nd ist siebenunddreißig Ja hre alt. Er i st
Pilot.

1) Angst vor der neuen Schule

Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss desh _____ ab September d _____
Schule wechseln. I _____ habe riesengroße An _____ vor der ne _____ Schule!
Ich ke _____ niemanden in d _____ neuen Klasse. Al _____ ist mir
fr _____ : die Mitschüler, d _____ Lehrer, der Lernst _____. Was ist,
we _____ ich keine Freu _____ finde? Was i _____, wenn ich i _____
Unterricht nichts vers _____ ? Am liebsten möc _____ ich in mei _____ alten
Schule ble _____. Aber das ge _____ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

2) Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn diese Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit diesem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

3) Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d _____ Temperatur der bodenna _____ Atmosphäre in d _____ letzten 100 Jahren u _____ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. We _____ weiterhin ungebremst Treibhausga _____ freigesetzt werden, wi _____ bis ins Ja _____ 2025 mit einer Temperaturerhö _____ um 1°C, bis i _____ Jahr 2100 mit ei _____ Anstieg um 3°C gere _____ . Die globale Erwä _____ erhöht das Ris _____ von Naturkatastrophen: Stü _____ , Starkniederschläge und Überschw _____ , Erdbeben, Bergstürze, Law _____ und Waldbrände inf _____ von Trockenheit wer _____ häufiger auftreten, schwerwi _____ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.



4) Wie bilden sich Sommersprossen?

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – d_____ heißt, sie entwi_____ sich – besonders i_____ Sommerhalbjahr, wenn d_____ Sonnenlicht auf uns_____ Haut stärker einw_____. Das hängt m_____ dem Farbstoff Melanin zusa_____, der in besti_____ Schichten der Ha_____ als natürlicher Sch_____ eingelagert ist. B_____ längerem Aufenthalt i_____ der Sonne wi_____ er verstärkt ausgebi_____, wir bekommen Sonnenbrä_____. Der Farbstoff ka_____ sich dabei, beso_____ bei blonden u_____ rothaarigen Menschen, z_____ kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.

Anh. D: Einverständniserklärung Lehrpersonen

Einverständniserklärung zur Teilnahme an einer Interviewbefragung für eine Masterarbeit

Datum: [Datum des Erhebungstages]

Sehr geehrte/r Teilnehmer/in,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung durch, die sich auf die Mehrsprachigkeit an Südtiroler Mittelschulen konzentriert. Ziel der Studie ist es, Aufschluss über die Kompetenzen der Schüler*innen in der deutschen Sprache zu erhalten. Außerdem soll beforscht werden, inwieweit die Mehrsprachigkeit in Südtiroler Klassenzimmern in die Unterrichtsplanung miteinbezogen wird.

Um meine Forschung erfolgreich durchführen zu können, ist ein Interview mit einer Deutschlehrperson der Mittelschule [Name der Schule] eingeplant.

Das Interview zum Thema „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“ dauert voraussichtlich 10-15 Minuten, wird auf Deutsch abgehalten und aufgezeichnet. Die interviewte Lehrperson nimmt freiwillig an der Umfrage teil. Die Daten werden anonym und vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Das Interview kann zu jedem Zeitpunkt ohne Angabe von Gründen und ohne Konsequenzen abgebrochen werden.

Einverständniserklärung:

Ich, _____ [Name der Lehrperson], erkläre mich hiermit einverstanden, an dem oben beschriebenen Interview für die Masterarbeit von _____ teilzunehmen.

Ich verstehe, dass die Teilnahme anonym und freiwillig ist und ich jederzeit während des Forschungsprozesses zurücktreten kann, ohne dass dies Konsequenzen hat. Ich bin darüber informiert, dass das Interview aufgezeichnet wird.

_____[Unterschrift der Lehrperson]
_____[Datum]

Vielen Dank für Ihre Unterstützung bei meiner Forschung. Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne unter _____ zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Interview mit der Deutschlehrperson der Ladinischen Schule

Aufnahmedatum: 18.12.2023

Aufnahmegerät: iPhone

Aufnahmegesamtzeit: 12:42 Minuten

Bezeichnung der Aufnahme: Masterarbeit_Interview 1

Aufnahmeort: Schulstandort in Gröden

Aufnehmende und Transkribentin: T. S. (Interviewerin)

Kommunikationssprache: Südtiroler Dialekt

Kurze Situationsbeschreibung: Das folgende Gespräch zwischen der Lehrperson und der Interviewerin wurde in einer Mittelschule in Gröden aufgezeichnet. Vor Beginn der Aufzeichnung wurden der Lehrperson einige Informationen zum Interview mitgeteilt (ungefähre Länge, Anonymität, Aufzeichnung mittels iPhone etc.), woraufhin sie ihr schriftliches Einverständnis gab. Die Lehrerin ist seit 30 Jahren im Lehrberuf tätig.

Interviewerin (I): Dann würde ich ab jetzt das Gespräch aufzeichnen.

Lehrperson der ladinischen Schule (LLS): Mhm.

I: Du bist darüber informiert, du kannst jederzeit abbrechen, es dauert zehn bis fünfzehn Minuten und ist anonym,

LLS: Gern!

I: das Interview. Ähm dann wäre die erste Frage: Bemerken Sie, oder bemerkst du, an deiner Schule, im Vergleich zu den letzten Jahren, eine Veränderung bezogen auf die Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen, beziehungsweise die Sprachkenntnisse, die die Kinder mitbringen?

LLS: Ja, äh also, ... es hat sich in den letzten Jahren wirklich sehr, sehr viel verändert, wir haben viele Schüler von außerhalb, immer mehr,

I: Mhm.

LLS: bedingt durch Tourismus, durch Gastarbeiter sozusagen. Also es sind sehr, sehr viele neue Schüler von auswärts da. Und, was wir ganz stark bemerken: Durch die Schüler von auswärts wird einfach viel, viel mehr Italienisch gesprochen, weil sie Italienisch schneller lernen, leichter. Es ist zwar nicht leichter, aber ja, irgendwie schon, so in der Alltagssprache ist es leichter.

I: keine Fälle!

LLS: Ja, genau! Und in den Klassen wird wirklich ganz, ganz viel Italienisch gesprochen, untereinander,

I: Mhm.

LLS: also mit den Ausländern, wenn ich sie so nennen darf, sowieso

I: Mhm.

LLS: und ((1s)) und, und das ganze Ambiente hat sich jetzt angepasst und das hat sich total geändert. Ich unterrichte jetzt seit dreißig Jahren und vor dreißig Jahren war es genau umgekehrt. Damals konnten die Schüler kein Italienisch. Und jetzt sagen wir, sie können einfach viel besser Italienisch als Deutsch.

I: Mhm interessant!

LLS: Wirklich als, als Klasse, ja, ja.

I: Das heißt, du bemerkst eine Zunahme der, der Kinder, die zu Hause eine andere Sprache

LLS: Genau,

I: sprechen.

LLS: die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Es wird wieder ein bisschen mehr Ladinisch gesprochen, das schon, also in Familien von hier wird eher mehr Ladinisch gesprochen, oder ja, so junge Familien reden wieder – es war einmal so in Mode, nicht Ladinisch, also gerade nicht Ladinisch, alles andere, dann hat man so gebrochen Deutsch gesprochen oder irgendwie falsch – aber das wird wieder mehr geredet, Ladinisch. Dann, die von auswärts sprechen sowieso andere Sprachen und die sprechen dann ihre Sprache zu Hause, aber hier die Kommunikationssprache ist dann wirklich vorwiegend Italienisch geworden.

I: Okay.

LLS: Und die Kenntnisse sind sehr, sehr zurückgegangen, in Deutsch.

I: Hm was bedeuten diese Entwicklung und ihre Konsequenzen für Sie/ oder für dich?

LLS: Ja ähm ((1s)). Also wirklich/ • • • also es ist sehr schwierig geworden, zu unterrichten. Also für mich. Für mich war es viel einfacher – also da habe ich ein Programm gemacht und das ist dann mehr oder weniger für alle gut gegangen – und jetzt merke ich, sind drei nicht mehr genug. Also es wären wirklich/ ((lacht)) – also wir haben erst vor ein paar Tagen gesagt – es wäre gut, drei Programme zu machen, differenzieren, aber man ist dann nie zufrieden, mit allen drei nicht, weil keiner profitiert so. Weil man ist alleine in der Klasse, und das durch drei... ((zögert)).

I: ((1,5s)) Es ist der dreifache Arbeitsaufwand wahrscheinlich.

LLS: Ja! Nein, du hast ja jetzt auch gesehen, ich habe mit zwei Texten gearbeitet, also mit zwei Aufträgen, da waren wirklich die Schüler, die aus der Topic-Zeitschrift haben machen/ äh arbeiten können, schwieriger

I: Ja.

LLS: und die leichteren... und aber das ist immer noch nicht ähm/ das wird nicht allen gerecht. Also man wird nicht mehr allen Schülern gerecht. Das ist sehr schwierig.

I: Mhm • • • das würde uns zur nächsten Frage bringen, und zwar bezogen auf die Vor- und Nachteile, Herausforderungen und Chancen, die sich durch Kinder nicht nicht-deutscher beziehungsweise mehrsprachiger Erstsprache im Deutschunterricht ergeben, dass du eben viel differenzieren musst und trotzdem das Gefühl hast,

LLS: du kommst nicht weiter!

I: du kommst nicht weiter.

LLS: Ja, ja! Also auf alle Fälle/ ((1s)) die Vorteile für die Schüler sind sicher, dass sie sehr, sehr leicht switchen von einer Sprache zur anderen.

I: Mhm.

LLS: Also das ist hier kein Problem. Ich weiß nicht, ob du das ein bisschen beobachtet hast, also,

I: Ja, habe ich.

LLS: also zwei sprechen Italienisch miteinander, dann reden sie Deutsch und Italienisch, sie erklären sich auf italienisch, was sie auf Deutsch lesen, also das ist bewundernswert! Das muss man schon sagen. Wie sie hier hin und her switchen. Das ist der einzige, oder/ ((zögert)) der Vorteil. Oder dass sie diese Sprachen/ • • dass sie nicht negativ/ nicht so eine negative Einstellung zur Sprache haben, glaube ich.

I: Mhm.

LLS: Also ihnen ist es schon recht, jede Sprache zu lernen, das schon.

I: Ja, aber finde ich cool. Modern! ((lacht))

LLS: Ja, das ist cool, das ist cool. Ja! ((lacht)) Mit den behafteten Schwierigkeiten.

I: Mhm. Äh wie fühlst du dich als Deutsch-Lehrperson in einem mehrsprachigen Klassenzimmer? Wie geht es dir mit der Situation?

LLS: ((seufzt)) Ich muss ehrlich sagen, ich habe die ersten Jahre Italienisch unterrichtet, deswegen,

I: Ah!

LLS: das kommt mir ganz zugute. Also die zwei Sprachen irgendwie, weil ich einfach sehe, wo die Schwierigkeiten sind, wo die Fehler vor allem sind, also was/ wie sie da im Kopf äh ((1s)) denken, weil sie denken Italienisch und reden Deutsch

I: Mhm mhm.

LLS: mit dem italienischen Satzbau und so. Und das kommt mir ein bisschen zugute, weil ich dann diese Vergleiche mache, deshalb bin ich ganz neugierig, ob sie dir da antworten, dass ich Vergleiche mache, weil die mache ich oft, sehr oft.

I: Ich habe schon reingeschaut, es ist einiges drin, ja ((lacht)).

LLS: Mhm mhm jetzt weiß ich nicht, ob ich sie nicht auch ein bisschen beeinflusst habe, als ich ihnen den Satz erklärt habe,

I: Mhm.

LLS: aber das mache ich wirklich sehr oft.

I: Aber das/ den hat ja keiner, also... der ist nicht verstanden worden.

LLS: Nein, den haben sie nicht verstanden.

I: Den hätte man erklären müssen.

LLS: Ja, aber das mache ich schon, also wirklich immer wieder vergleichen. Und ich merke die Schwierigkeiten: die Fälle, die Fallsetzung, die Artikel. Also das ist – und von dem hängt ja alles ab, nicht? – Und das ist ja typisch Ladinisch, dass sie so viele Fallfehler machen.

I: Ah!

LLS: Weil sie einfach die Artikel nicht kennen. Nein, sie kennen die Artikel der Wörter nicht.

I: ((zögert)) Hat das Ladinische Artikel?

LLS: Doch, aber nur *der* und *die*.

I: Ah!

LLS: Und das Italienische hat ja auch nur *der* und *die*.

I: Ah, okay.

LLS: Es gibt ja *das* nicht.

I: Das wusste ich nicht.

LLS: Und wenn ich sage, was weiß ich, *il sole*, *die Sonne*, *l surëdl* – *l surëdl* ist Ladinisch *der Sonne*, nicht? –

I: Interessant!

LLS: dann haben sie zwei Mal *der* und einmal *die*, dann sagen sie: „*der Sonne*“.

I: Ja, logisch.

LLS: Also *Buch* ist typisch „*der Buch*“, weil *il libro*, *l liber* ist auch männlich, und im Deutschen ist es aber *das Buch*. Und *das* gibt es nicht einmal in ihren Muttersprachen.

I: Spannend!

LLS: Deswegen, mit dem sind die ganzen Artikelfehler behaftet, nicht? Also die ganzen Fallfehler, muss ich sagen. Ganz fest.

I: Interessant! Okay. Das heißt, wir sind jetzt schon ein bisschen zum nächsten Themenbereich übergeschwappt, und der ist ‘*Mehrsprachigkeit im Unterricht*’. Ich wollte dich fragen, inwieweit der Aspekt der Mehrsprachigkeit in deine Unterrichtsplanung miteinfließt. Also du hast schon gesagt, du machst so Sprachenvergleiche.

LLS: Hm. ((zögert))

I: ..Gibt es sonst noch etwas, das du bei der Unterrichtsplanung berücksichtigst? Wenn du im Kopf hast, es sind verschiedene Sprachen im Klassenzimmer?

LLS: ((1s)) ((zögert)) Jaaa, eher die Niveaus, als nicht/ ((1s)) also schon die Niveaus. Und ich denke oft „Ah das ist jetzt zu schwierig, das kann ich nicht machen. Was gut geht, merke ich, also sie verstehen mich alle. Das ist schon viel, sie verstehen. Dann denke ich immer, was ich erkläre, verstehen sie äh Inhalte, die sie lesen, verstehen sie, sie können sich aber nicht ausdrücken. Sagen wir, jetzt habe ich auch in Geschichte geprüft, und die Hälfte der Zeit haben sie auf Italienisch gesprochen. Aber ich merke, okay

I: ... Der Inhalt.

LLS: genau, der Inhalt stimmt! Nicht? Das ist das Eine. Wir haben damals, gleich nach/ ((1s)), nein, vor Corona, haben wir dieses „Eli“ gemacht, und das war ganz interessant. Das finde ich ganz schade, dass es das nicht mehr gibt. Das heißt „Educazione linguistica integrata“ und da haben wir – Deutsch und Italienischlehrerin – eine Stunde zusammen in der Klasse gemacht. Und das war ganz toll! Das haben wir ganz gut gefunden, dann ist das leider wieder weggenommen worden. Und äh da haben wir viele Themen gemeinsam aufgearbeitet, was weiß ich ... das Märchen haben sie in Deutsch und Italienisch gemacht. Oder in Geographie irgendetwas. Nicht CLIL!

I: ((1sec)) Ja. CLIL kenne ich.

LLS: Sondern wirklich zugleich. Praktisch ich habe Deutsch gesprochen in der Klasse, die Italienischlehrerin hat Italienisch gesprochen, aber wir haben das gleiche Thema gemeinsam behandelt.

I: Es ist jetzt zwar nicht Teil des Fragebogens, aber es interessiert mich, deshalb frage ich nach.

LLS: ((lacht)) Ich müsste dir nachher ein paar Unterlagen zeigen!

I: Warum ist euch das weggenommen worden?

LLS: Ja, weil das mit dieser Wahlpflichtstunde nicht mehr übereingestimmt hat. Also, wir müssen ja diese Wahlpflichtfachstunde machen

I: Ja.

LLS: und äh das ist eine „Stundenklauberei“. Also, dann war das nicht mehr möglich, weil dann hätte ich nur – ich muss ja sechs Stunden Deutsch unterrichten – und so waren es nur fünf- • -einhalb Stunden. Verstehst du?

I: Aaah ja!

LLS: Weil diese eine Stunde ist ja

I: Zusammen!

LLS: zusammengefallen, genau! Und das ist wirklich nur damals möglich gewesen, weil, hm jetzt frag mich nicht ganz genau, aber rechtlich war irgendetwas mit dem Wahlpflichtfach. Und das, das waren wir dann nicht mehr im Stande, einzuführen.

I: Mhm.

LLS: Da müssten wir vielleicht als Sprachenlehrer

I: Ja!

LLS: nochmal ganz dahinter sein.

I: Schade, ja, weil das klingt sehr cool!

LLS: Ja, das war wirklich cool, das hat uns sehr gut gefallen. Uns Lehrpersonen auch, das haben wir gerne gemacht, weil... ja.

I: Interessant! Dann äh ((1s)) gehen wir weiter zur nächsten Frage. Wie stehst du zur Verwendung vom Dialekt, vom deutschen Dialekt im Deutschunterricht. Oder von einem, es gibt ja mehrere.

LLS: Okay, ja äh ((zögert)) ((1s)) du weißt, hier in Gröden gibt es keinen typischen Dialekt. Also das gibt es hier nicht, das ist nicht so wie der Pustertaler oder Vinschgauer Dialekt, sondern hier unser Dialekt wäre Ladinisch sozusagen, aber das ist ja eine Sprache. Äh nein, für uns/ ich glaube, hier in Ladinien ist es ganz logisch, dass wir Lehrer Hochdeutsch sprechen. Das ist kein Thema. Weil ich kenne Schüler, die auswärts zur Schule gehen und sagen: „Huch, die Lehrer sprechen Dialekt mit uns“, nicht? Und das gibt es hier aber eigentlich nicht, weil für uns ist Deutsch eigentlich immer noch ein bisschen Fremdsprache sozusagen und dann spricht man Hochdeutsch und ich glaube, ich brauche das auch. Manchmal vergleiche ich es – ganz typisch die dass-Schreibung – dann ziehe ich wirklich den Dialekt heran. Die dass mit zwei s... dann sage ich immer: „Ja, hier schreibt ihr, also... was weiß ich äh... „i woas, dass du net kimmsch“⁴²“, dann

⁴² Südtiroler Dialekt für: „Ich weiß, dass du nicht kommst.“

sage ich auch im Dialekt „dass“. Aber „Gib mir des Buach, des dort steat“⁴³, dann sage ich „des“,

I: Aaah!

LLS: nicht mehr „dass“.

I: Ich kann mir, ja/ ((lacht)) schlau!

LLS: Das ist das Einzige, ja, das ist das Einzige bei dem ich wirklich erklären kann, wer zu Hause Dialekt spricht, soll so denken, wenn ihr nicht wisst, ob ich zwei s nehme oder eines, nicht? Dann erklär ich es nochmal mit dem Ladinischen, aber da funktioniert es nicht, weil im Ladinischen und im Italienischen sagt man in beiden Fällen „che“.

I: Ja, stimmt.

LLS: Deshalb machen sie da so viel falsch, nicht? „Il libro, che é sul banco.“⁴⁴ oder „Penso che noi siamo allato.“⁴⁵

I: Ich finde das auch total spannend, zu überlegen, warum machen die Kinder diesen Fehler, hat das irgendwie mit der Erstsprache zu tun?

LLS: Ganz genau! Ganz genau! Also sie gehen von der Erstsprache aus, das sehe ich auch bei Kindern aus Pakistan zum Beispiel, die haben keine Artikel.

I: Mhm ah ja.

LLS: Und die gebrauchen dann keine Artikel. Also die können das dann überhaupt nicht.

I: Zu abstrakt.

LLS: Ja, ja. ((1s)) Also sie gehen immer von ihrer Erstsprache aus.

I: Mhm.

LLS: Sie gehen von ihrer... und, und bauen dann den Satz so. Die Italiener bauen alle – die meisten – den Satz falsch, weil sie dann äh ((1s))... Das Perfekt zu bilden sind sie nicht im Stande: „Ich habe gedach“ • nein! „Ich habe gemacht die Schultasche.“

I: Mhm.

LLS: „Ho fatto la vali/ äh la cartella“. Und äh ((1s)) da bin ich schon immer am Überlegen/ wenn ich verbessere, denke ich „Wieso hat er jetzt den Fehler so gemacht?“

I: Mhm. Das mache ich auch, das finde ich immer total spannend.

LLS: Ja, ja.

I: Okay, dann kommen wir zum letzten Themenbereich, und zwar bezieht sich dieser auf die Sprachkompetenzen der Schüler. Hast du das Gefühl, dass dir alle Schüler im Unterricht folgen können?

LLS: ((1s)) Also, wenn ich an diese Klasse denke – wie ich dir schon vorhin erzählt habe, das ist eine besonders sprachenschwache Klasse, also wirklich auffällig – äh ••• nein. Nicht immer alle, nein. Also ((2s)), da merke ich, sagen wir, wenn einer nicht anfängt zu arbeiten, merke ich, der hat das jetzt nicht verstanden, dann muss ich hingehen, das nochmal erklären. Sie bitten auch um nähere Erklärungen. Und da sind diese fünf bis sechs Sprachstarken drin, und die schießen schon drauf los. Also das ist schon schwierig, ja.

I: Mhm. Wer kann dir nicht folgen?

LLS: Die, die die Sprache nicht können, also die, die zu Hause wirklich keinen

I: •• Was anderes sprechen?

LLS: ja! Keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, ja!

I: Mhm.

LLS: Und das sind eben viele in dieser Klasse, wirklich viele.

I: Also, das heißt äh deiner Meinung nach gibt es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache bei deinen Schülern?

LLS: Sehr große, ja. Wirklich sehr große mhm mhm.

⁴³ Südtiroler Dialekt für: „Gib mir das Buch, das dort steht“.

⁴⁴ Italienisch für: „Das Buch, das auf der Bank ist.“

⁴⁵ Italienisch für: „Ich glaube, dass wir gleich sind.“

I: Und was glaubst du, bereitet deinen Schülerinnen und Schülern die meisten Schwierigkeiten am Lernen der deutschen Sprache?

LDS: ((1s)) Fallsetzung. Wie bereits gesagt – also hier in Gröden vor allem – weil sie einfach die Artikel nicht kennen oder nicht schaffen, sie zu lernen. Wortschatz! Ganz... also Wortschatz. Ihnen fehlen wirklich die Wörter, und Satzbau.

I: Mhm.

LDS: Wie baue ich diesen Satz jetzt richtig,

I: Ja. ((lacht))

LDS: dass er steht. Dass er steht ((lacht)). Das wirst du sehen.

I: Ja, mir ist aufgefallen, als ich kurz darüber geschaut habe, über den Fragebogen, dass manchmal der Satzbau ein bisschen

LDS: Total, ja! Ein bisschen? ((lacht))

I: falsch ist.

LDS: Ein bisschen ist noch sanft ausgedrückt.

I: Ja, ja. ((lacht)) ((1 s)) Gut, das wären alle Fragen gewesen.

LDS: Mhm.

I: Ich bedanke mich für das Interview. ((lacht))

LDS: Gerne gerne! ((lacht))

Interview mit der Deutschlehrperson der Deutschen Schule 21.12.2023 (LDS)

Aufnahmedatum: 21.12.2023

Aufnahmegerät: iPhone

Aufnahmegesamtzeit: 18:14 Minuten

Bezeichnung der Aufnahme: Masterarbeit_Interview 2

Aufnahmeort: Schulstandort in Bozen

Aufnehmende und Transkribentin: T. S. (Interviewerin)

Kommunikationssprache: Südtiroler Dialekt

Kurze Situationsbeschreibung: Das folgende Gespräch zwischen der Lehrperson und der Interviewerin wurde in einer Mittelschule in Bozen aufgezeichnet. Vor Beginn der Aufzeichnung wurden der Lehrperson einige Informationen zum Interview mitgeteilt (ungefähre Länge, Anonymität, Aufzeichnung mittels iPhone etc.), woraufhin sie ihr schriftliches Einverständnis gab. Die Lehrerin ist seit einem Jahr im Lehrberuf tätig.

Interviewerin (I): Dann starte ich jetzt die Aufnahme. Danke für die Bereitschaft, an meinem Interview teilzunehmen.

Lehrperson der deutschen Schule (LDS): Gern!

I: Du weißt, es ist anonym, dauert ca. zehn Minuten, und du kannst jederzeit abbrechen.

LDS: Ja, ist gut.

I: Okay, dann fangen wir an mit der ersten Frage.

LDS: Mhm.

I: Bemerkest du an deiner Schule, im Vergleich zu den letzten Jahren, eine Veränderung bezogen auf die Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen beziehungsweise auf die Sprachkenntnisse, die sie in den Unterricht mitbringen?

LDS: Äh ... also heuer, im Vergleich zum letzten Jahr⁴⁶, habe ich bemerkt, dass es äh einfacher für die Kinder ist, auch untereinander Deutsch zu sprechen, das war letztes Jahr noch ein ganz großes Problem. Da haben sie miteinander immer Italienisch gesprochen.

I: Mhm.

⁴⁶ Zum Zeitpunkt des Interviews war die Lehrperson in ihrem zweiten Dienstjahr.

LDS: Praktisch, wenn es darum gegangen ist, könntest du mir bitte den Tintenlöscher ausleihen oder könnte ich deine Schere haben oder so, dann haben sie das immer in Italienisch äh

I: ((1s)) Okay.

LDS: gefragt. Und das ääh •• das habe ich dieses Jahr bemerkt, und das haben auch die anderen Lehrpersonen bemerkt, dass das heuer viel besser geht. Äh es gibt gewisse Kinder, die verfallen noch ziemlich schnell ins Italienische, aber da hat sich viel gebessert. Wie es zu Hause ist, weiß ich nicht.

I: Ah okay. Äh •• also bemerkst du nicht wirklich eine klare Zu- oder Abnahme von Kindern im Unterricht, die zu Hause eine andere Erstsprache sprechen?

LDS: Äh nein, das bemerke ich nicht.

I: Äh was für Vor- und Nachteile beziehungsweise was für Herausforderungen und Chancen ergeben sich deiner Meinung nach durch Kinder mit nicht-deutscher beziehungsweise anderssprachiger Erstsprache im Deutschunterricht?

LDS: Jaaa ((1s)) äh logischerweise so, was man sieht im Unterricht, überwiegen vielleicht zuallererst die Nachteile, die einem als Erstes auffallen klarerweise, denn sie haben natürlich sprachliche Defizite im Deutschen, aber auch im Italienischen, das heißt, sie sind jetzt in keiner Sprache/ also in keiner dieser zwei Sprachen richtig gut. Ähm ((2s)) aber Vorteile ((2,5s)), Vorteile ((2s)), ja Vorteile sehe ich äh •• uff. ((lacht))

I: ((lacht))

LDS: Nein, es ist... Weil, man möchte auch meinen, okay, wenn sie zu Hause eine andere Sprache sprechen, und sie müssen in der Schule – sie gehen auf eine deutsche Mittelschule – müssen sie dort Deutsch sprechen, mit den Freunden sprechen sie Italienisch, dass es – weil sie ja so mehrsprachig dann unter Anführungszeichen sind – möchte man meinen, es ist ja einfacher, dann wenn man eine Sprache kann, andere Sprachen zu lernen.

I: Mhm ja.

LDS: Äh aber in dem Alter hm ••• also ich sehe eher im Moment äh...

I: ((2s)) Es ist schwierig.

LDS: Es ist schwierig! Es überwiegen für mich fast leider die Nachteile.

I: Mhm was für Konsequenzen hat das für dich als Deutschlehrerin, wie ist das Ganze aus deiner Perspektive?

LDS: Konsequenzen sind auf jeden Fall, dass ich den Unterrichtsstoff herabstufen muss. Also ich äh •• ich habe auch teilweise Schwierigkeiten, Unterrichtsmaterialien, die geeignet sind für dieses Niveau, zu finden, weil es sind ganz/ also super Deutschbücher, die, die •• auch ganz neueste Auflagen, mit denen ich sehr gerne arbeite, und da denke ich mir dann bei der Unterrichtsvorbereitung „Okay, das ist interessant, das sind nette Übungen“ und wer... also im Unterricht sehe ich dann okay es scheitert an/ einfach an der Sprache. Das sind natürlich Bücher von einem österreichischen Verlag oder von einem deutschen Verlag und das ist dann nochmal eine andere Realität, weil in den Ländern sprechen sie eben/ sind sie nur mit der deutschen Sprache irgendwie in Kontakt, und das ist bei uns hier in Südtirol – dadurch, dass es, dass sie trotzdem mit dem Italienischen ähm ((1s)) also vermehrt das Italienische hören – ist das dann natürlich schwierig, das sind ähm •• das sind so die... ja. Das, was ich sehe... dass das Niveau im, im Deutschunterricht sicher nicht einer zweiten Klasse Mittelschule •• wie man es sich so, also wie es

I: Man es sich vorstellt.

LDS: wie es der Lehrplan auch eigentlich vorsieht ähm so ist es nicht.

I: Mhm.

LDS: Also es ist/ ich habe schon müssen herunterbrechen, herabstufen äh ••• auch teilweise Übungen suchen, die eigentlich ähm •• eben für Deutsch als Zweitsprache konzipiert sind, wo aber gemeint ist, Kinder die seit Kurzem erst in einem

deutschsprachigen Land sind und die Sprache beginnend von Null lernen müssen. Ganz oft greife ich jetzt auch auf solche Übungen zurück, weil ich sehe, das Niveau... es ist ein bisschen besser, aber andere Sachen, die für diese Stufe gedacht sind, sind zu schwierig.

I: Okay, interessant!

LDS: ((lacht))

I: Wie fühlst du dich als Deutschlehrperson in einem mehrsprachigen Klassenzimmer mit dieser Situation hier? ((1s)) Bist du zufrieden, unzufrieden?

LDS: Ich fühle mich zufrieden. Natürlich, es ist... wenn ich dann die Schularbeiten kontrolliere, die Tests kontrolliere, dann gibt es mir schon manchmal so einen Stich, weil ich mir denke „Oh nein“. Jetzt bei der letzten Schularbeit zum Beispiel äh • das war ein Thema, das haben wir zwei Monate behandelt und ich habe die Schularbeit angeschaut und es war einfach fast nichts da. Also, dass ich mir gedacht habe: „Was habe ich die letzten zwei Monate getan? Hätte es einen Unterschied gemacht, wenn ich die zwei Monate nichts getan hätte und ihnen die gleiche Schularbeit vorgelegt hätte? Hätten sie sie schlechter gemacht? Oder um wie viel schlechter hätten sie sie gemacht?“ Da war ich ein bisschen frustriert, es ist manchmal frustrierend, das muss man sagen. Weil ähm weil man einfach sieht, es, es bleibt schon was hängen, aber es bleibt zu wenig hängen von dem, was man ihnen immer wieder sagt und immer wieder wiederholt. Ähm aber sonst generell... es ist ja... weil die deutsche Sprache in dieser Schule nicht so angesehen ist, es ist ihnen zu ••• ihr Hassfach, wenn man es so nennen darf.

I: Okay.

LDS: Ähm obwohl ich... weil die Sprache einfach unmöglich schwierig ist für sie, und weil sie, die meisten, keinen Bezug zur deutschen Sprache haben. Sie reden eben mit den Freunden Italienisch, zu Hause eine andere Sprache oder auch Italienisch, auch, wenn es eine gemischtsprachige Familie ist, in der die Mutter deutschsprachig ist, der Vater Italiener, wenn wir sie fragen, dann sprechen sie hauptsächlich Italienisch, also das – laut ihnen – das ist so ihre Herzenssprache. Und ähm ((eine andere Lehrperson klopft, holt etwas aus dem Raum, 15s)) was wollte ich sagen ••• dass ähm...

I: ((3s)) Das ist ihre Herzenssprache, das Italienische.

LDS: Genau, dass das ihre Herzenssprache ist, aber dass, eben trotz dass Deutsch eben das Hassfach sozusagen ist, komme ich persönlich jetzt mit der Klasse gut zurecht und ich sehe auch „Okay, sie wollen schon“, und es kommt wahrscheinlich auch immer vielleicht ein bisschen darauf an, wie man den Unterricht gestaltet, natürlich ganz trockene Sackgassen wie die Deklination, wie die vier Fälle, das mögen sie nicht, das geht ihnen auf die Nerven, da verschließen sie sich, und da erkennt man auch, das ist unmöglich schwierig, weil es ihnen auch nicht gefällt. Aber andere Sachen kann man auch recht nett machen und dann sehen sie auch: „Ah okay, es ist nicht mal/ es ist nicht alles

I: ((1s)) So schlimm ((lacht))

LDS: so blöd“, nicht alles schlimm, genau, und es kann auch Spaß machen.

I: Sehr gut, das freut mich, dass du da deine Wege gefunden hast. Ähm ••• inwiefern fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in deine Unterrichtsplanung mit ein, machst du dir im Vorfeld Gedanken?

LDS: Hmm in die Unterrichtsplanung, muss ich ehrlich gesagt sagen, fließt er gar nicht mit ein, weil ich mir nicht Gedanken darüber mache, vielleicht manchmal zu wenig Gedanken darüber – wenn ich mir eben eine Übung oder irgendwas, was ich jetzt geplant habe in diesem Unterricht anschau – verstehen sie diese Wörter, sind sie im Stande, diese Übung alleine zu machen ähm aber ich schaue dann eben nicht Wörter an und wie ich die übersetzen könnte oder wie ich ihnen das anders erklären könnte, das kommt dann eigentlich ganz spontan während des Unterrichts,

I: Mhm.

LDS: wo ich merke: „Okay hoppla, das Wort, bei dem ich nie gedacht hätte, dass das/ dass sie das nicht verstehen, und auf einmal kommen da von drei Schülern/ kommt die gleiche Frage zu einem Wort und dann mache ich das halt so spontan.

I: Mhm.

LDS: Da fließt dann die Mehrsprachigkeit mit ein. Ich habe mir zwar/ ähm ich wollte es vermeiden, Wörter/ deutsche Wörter ins Italienische zu übersetzen, aber es ist einfach unmöglich. Und warum soll man sich dann das Leben

I: ... Das Leben schwer machen, ja.

LDS: wenn man, wenn man es mit einer Übersetzung erklärt hat, und irgendwie ist es für sie ja auch... dann machen sie vielleicht diese Verknüpfung: „Ah okay, das bedeutet das im Italienischen“, also vielleicht merken sie es sich besser. Aber bei der Vorbereitung fließt es eigentlich gar nicht ein, das Mehrsprachige.

I: Okay. Und ähm wie stehst du zur Verwendung vom Dialekt im Deutschunterricht? Thematisierst du ihn, thematisierst du ihn nicht?

LDS: Ähm ((1s)) thematisieren gar nicht. Ah natürlich, ich/ ((1s)) sie merken, dass ich nicht/ dass ich ähm eine Südtirolerin bin und nicht eine ähm

I: ((2s)) Aus Deutschland.

LDS: aus Deutschland, genau! Und ich spreche jetzt nicht die superschöne Hochsprache, das merken sie schon auch, aber ähm ((3s)) ja. Nein, das ist aber für sie eigentlich kein Problem. Es stört sie gar nicht, wenn man jetzt vielleicht auch manchmal... weil ich habe auch manchmal kurze Zweifel: „Okay sagt man das, kann man das so sagen?“. Es kommt eben ganz viel im Unterricht spontan und logischerweise, ich als Südtirolerin, da kommt eben auch manchmal spontan etwas im Dialekt. Aber eher nicht etwas, was jetzt mit dem Unterricht zu tun hat, sondern wenn ich ihnen sonst etwas erkläre oder wenn ich böse werde.

I: Mhm.

LDS: Dann kommt manchmal ein bisschen

I: Dialekt zum Vorschein.

LDS: Dialekt zum Vorschein, genau. Aber sie – ich habe sie mal gefragt – finden das eigentlich recht sympathisch und es ist für sie eigentlich kein Problem,

I: Kein Problem.

LDS: aber wir haben jetzt nicht – das wollte ich einmal planen, eine Unterrichtseinheit mit den verschiedenen Dialekten, also der südbayrische, oder auch das, ja, das Bayrische, und welche Dialekte in Südtir/ äh in, in Österreich und auch in Südtirol... – bin aber noch nicht dazu gekommen, weil ich hatte den Eindruck, vielleicht ist es eher ein Thema einer dritten Klasse, das ich ((1s)), ja.

I: Ja, vielleicht.

LDS: Dass es jetzt vielleicht noch ein bisschen zu komplex

I: Zu früh.

LDS: ist, ja.

I: Das finde ich cool, ja! Klingt interessant! Ähm hast du das Gefühl, dass dir alle Schüler*innen und Schüler folgen können, im Unterricht?

LDS: Ja, das schon. Ähm wenn ich merke, okay, jemand ist kurz überfordert – das merkt man meistens wenn sie anfangen, durch die Luft zu starren, ja man merkt es ihnen an – okay, der hat das jetzt nicht verstanden, dann erklär ich es noch einmal, oder ich frage: „Wer hat es denn verstanden?“ und lasse sie es sich gegenseitig erklären, worum es geht.

I: Ja.

LDS: Aber normalerweise mache ich es schon so, dass mir alle

I: Alle folgen können, ja.

LDS: folgen können. Und dann haben natürlich die, die die Sprache können, einen Nachteil, weil sie sich denken „Uff, das werdet ihr doch wohl wissen“ .. ähm die müssen dann eben kurz warten und dann wird es eben nochmal erklärt, auch wenn sie es zum

dritten Mal hören und sie sich denken ((1s)): „Hmm, das ist jetzt so langsam langweilig“. Aber ähm ich schaue schon, dass ähm/ dann sitzen sie eben dort und, ja, hören zu und müssen nichts tun, aber ich sehe schon zu, dass alle verstehen.

I: Mhm.

LDS: Auch wenn etwas, wie gesagt, noch zwei oder drei Mal erklärt werden muss.

I: Wenn nochmal etwas erklärt werden muss, welchen Schülern muss nochmal etwas erklärt werden?

LDS: Ja, schon denen, die die größten Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben, also da geht es schon meistens auch wieder um die sprachliche Barriere, weil sie einfach gewisse – zum Beispiel Arbeitsauftr/ schriftliche Arbeitsaufträge, bei denen sie die Fragen schon nicht verstehen, weil wenn da zwei Wörter in der Fragestellung drin sind, die sie nicht verstehen, dann ist die ganze Aufgabe nicht machbar – weil dann, dann muss das erst übersetzt werden ins Italienische und das sind eben natürlich die Kinder, bei welchen die Eltern beide nicht Deutsch sprechen ähm bei denen ich weiß, die haben keine deutschsprachigen Freunde.

I: Mhm ja.

LDS: Das sind dann eh meistens die gleichen, die dann eben logischerweise im Deutschunterricht auch die schwächsten Schüler sind.

I: Mhm. Gibt es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache?

LDS: Innerhalb der Klasse?

I: Ja, bei deinen Schülern und Schülerinnen.

LDS: Ähm ja. Also es ist so: Es gibt •• in meiner Klasse, in der ich Deutsch unterrichte, gibt es ••• eine Schülerin, die • ganz gute Deutschkenntnisse hat, die auch, also ich würde jetzt nicht sagen, besser als sonst in einer zweiten Mittelschule, aber schon einer zweiten Klasse einer Mittelschule angemessen. Einer deutschsprachigen Mittelschule. Sie hat lange in Regensburg gelebt

I: Aaah ja.

LDS: und deshalb – ähm aber ((2s)) so ••• dann gibt es ein, zwei, die sprechen zu Hause Dialekt, einen deutschen Dialekt. Und da merkt man, dass sie sich ein bisschen leichter tun. Aber jetzt auch nicht das Niveau/ ((1s)) dadurch, dass sie nur Dialekt reden und vielleicht nicht schöne deutsche Hochsprache reden, ist logisch der Deutschunterricht auch nicht so einfach,

I: Ja.

LDS: weil Dialekt ja doch ein bisschen anders ist.

I: Ist trotzdem eine Varietät.

LDS: Ganz genau. Aber ansonsten der ganze Rest ist ungefähr auf dem gleichen Niveau. Egal, welche Herkunft sie haben. Ob sie jetzt aus Marokko sind

I: Mhm.

LDS: oder aus Bangladesh, Albanien, die Gegend. Ungefähr.

I: Also die sind ungefähr auf dem gleichen Niveau, aus der Gegend?

LDS: Ja.

I: Gut, dann kommen wir zur letzten Frage: Was bereitet deinen Schülern, Schülerinnen am meisten Schwierigkeiten am Lernen der deutschen Sprache?

LDS: Auf jeden Fall die Grammatik. ((lacht))

I: ((lacht))

LDS: Also, wenn man es jetzt so ganz, ganz genau sagt. Äh ((2s)) Grammatik ist unmöglich schwierig, also es fängt schon an mit den drei Artikeln. Es ist zwar, im Italienischen sind auch die drei Artikel, also da ist ja *il*, *lo*, *la*, aber da kann man es sich ein bisschen herleiten, wenn das Wort mit a aufhört, dann ist es *la*, wenn das Wort mit o aufhört, dann ist es *il*, und dann kennt man halt die Regel, wenn ein Wort mit *sp* oder *st* anfängt, dann ist es *lo*, oder mit z anfängt, dann ist es *lo*. Das sind die paar Regeln, die sie kennen, und dann können sie eigentlich die Artikel relativ gut verwenden im

Italienischen. Im Deutschen hat das Null Zusammenhang. Das ist zum Beispiel/ ich gebe ihnen immer das Beispiel mit *das Messer, der Löffel, die Gabel*. Das sind alle drei Artikel, aber warum ist es *das Messer*, sachlich, warum ist es *der Löffel* – was macht den Löffel männlich? – und warum ist es *die Gabel*? Warum ist *die Gabel* weiblich? Das ist – alle drei sind Besteck.

I: Mhm es macht keinen Sinn.

LDS: Es macht keinen Sinn, die muss man auswendig lernen, da gibt es keine Regel, die sie irgendwie anwenden können. Es folgt keiner Regel, diese, diese Artikel, nicht? Und da fängt ja die ganze Grammatik an. Wenn sie schon Schwierigkeiten haben mit den Artikeln, dann haben sie logischerweise auch Schwierigkeiten mit der Adjektivdeklinaton, weil/ ... oder, oder überhaupt mit der Deklination in den vier Fällen, weil, das baut ja alles auf den Artikeln auf. Und ähm das, .. das macht ihnen die größte Schwierigkeit.

I: Mhm.

LDS: Rechtschreibung ((1s)), das würde ich nicht mal sagen. Da ist es nicht viel anders als in anderen Sprachen, also sie machen/ sie haben in Italienisch auch Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung ähm ((2s)), das ist dann auch je nachdem, der Eine hat mehr Gefühl und sieht das Wort und sieht, wie man es/ ob es richtig aussieht oder falsch geschrieben aussieht. Das sehe ich dann nicht so problematisch, aber es ist einfach die Grammatik, auch wenn ich sie ihnen .. lehren muss, dann fällt mir selbst auf, wie schwierig die deutsche Sprache eigentlich ist.

I: Das stimmt, ja.

LDS: Ja, überhaupt, wenn man ansonsten keinen Zugang hat und eben nur in diesen paar Stunden in der Schule Deutsch .. spricht und auf Deutsch konfrontiert ist, und der ganze restliche Tag spielt sich in einer anderen Sprache ab. Dann ist es unmöglich schwierig.

I: ((2s)) Okaaay, das waren alle Fragen.

LDS: Okay!

I: Danke dir für das Interview!

LDS: ((lacht)) Ja, gerne!

Interview mit der Deutschlehrperson der Italienischen Schule

Aufnahmedatum: 01.02.2024

Aufnahmegerät: iPhone

Aufnahmegesamtzeit: 18:23 Minuten

Bezeichnung der Aufnahme: Masterarbeit_Interview 3

Aufnahmeort: Schulstandort in Salurn

Aufnehmende und Transkribentin: T. S. (Interviewerin)

Kommunikationssprache: Standardsprache

Kurze Situationsbeschreibung: Das folgende Gespräch zwischen der Lehrperson und der Interviewerin wurde in einer Mittelschule in Salurn aufgezeichnet. Vor Beginn der Aufzeichnung wurden der Lehrperson einige Informationen zum Interview mitgeteilt (ungefähre Länge, Anonymität, Aufzeichnung mittels iPhone etc.), woraufhin sie ihr schriftliches Einverständnis gab. Die Lehrperson ist seit mehr als zehn Jahren im Lehrberuf tätig.

Interviewerin (I): Dann wird das Gespräch ab jetzt aufgezeichnet, du bist informiert, dass das Interview zehn bis fünfzehn Minuten dauert

Lehrperson der italienischen Schule (LIS): Ja, natürlich.

I: und dass es anonym ist. Und du kannst jederzeit abbrechen oder eine Frage nicht beantworten, wenn du nicht möchtest.

LIS: Ah okay.

I: Okay also, die erste Frage wäre, ob du an deiner Schule, im Vergleich zu den letzten Jahren, bemerkst, dass mehr Kinder zu Hause eine andere Sprache sprechen? Also mehrsprachig aufwachsen.

LIS: Ja, in dieser ... ähm/ in diesem Dorf sind die meisten Schüler äh ... mehrsprachig.

I: Mhm.

LIS: In meiner Klasse, das ist eine zweite Klasse, haben nur zwei oder drei auf vierzehn beide Eltern, die Italiener sind.

I: Oh, okay.

LIS: Ja, die meisten sind Arabisch. Da in Salurn leben die/ ((1s)) leben sehr viele Familien, die Arabisch sprechen, gell?

I: Mhm.

LIS: Und so wird Deutsch eine dritte, manchmal auch eine vierte Sprache sein, die Mediation läuft unter den Schülern, unter den Schülern auf Englisch.

I: Ah, okay!

LIS: Ja, dieses Jahr sind auch zwei Schüler aus Bangladesch gekommen, die überhaupt kein Italienisch konnten, kein Deutsch, ... natürlich. Und die Schüler sprechen mit ihnen auf Englisch.

I: Ah, okay!

LIS: ((2s)) Und so ((2s)), und so viele sind mehrsprachig, vor allem Arabisch ist die erste Sprache, die Muttersprache.

I: Und ist das in den letzten Jahren mehr geworden, oder weniger, oder ungefähr gleich?

LIS: Also hier in Salurn äh seit den/ ((2s)) seit dem Jahr zweitausend sind die Ausländer gekommen und äh dieses Jahr wie voriges Jahr wie in den letzten Jahren es gibt da viele Familien, die, die schon da arbeiten, die sich gut da fühlen ... äh • das ist ein integriertes Dorf. **I:** Mhm, sehr schön!

LIS: Ich habe diesen Eindruck wenigstens, ja, schon.

I: Sehr schön! Ähm könnten Sie diese Entwicklung, dass eben so viele Kinder nicht ähm ((1s)), also mehrsprachig aufwachsen und die Konsequenzen aus Ihrer Perspektive als Lehrperson beschreiben? Wie das für Sie ist?

LIS: Ich glaube, das ist etwas Positives, gell?

I: Mhm.

LIS: Mehrsprachigkeit. Weil ähm ((2s)) äh die Kontakte, die menschlichen Beziehungen, wichtig, viel wichtiger sind. Und so, wenn sie mehrsprachig sind, wachsen sie, glaube ich, auch mit dem Eindruck, mit dem Gefühl: „Wir sind alle gleich, wir können sehr viel, wir haben mehrere Möglichkeiten – was weiß ich – einen Traum zu verwirklichen, in der Arbeitswelt“ oder so. Und äh hier in Südtirol... das ist ein zweisprachiges Land ((lacht)), also äh

I: ... Ja, ja.

LIS: jetzt. Aber damals, vor dem Jahr zweitausend, konnte man das sagen und auch sehen. Jetzt ähm sprechen alle auch Arabisch, Chinesisch, Urdu äh jetzt/

I: Ja.

LIS: Albanisch, Makedonisch. jetzt findest du wirklich Schüler, die, die mehrere Sprachen sprechen. Es ist selten, dass du nur Italiener in der Klasse hast, die eben Deutsch als Zweitsprache lernen. Und ich glaube, auch mental ist es offen, gell, wenn man zweisprachig aufwächst. Und die Kinder können mehrere Sprachen als die Eltern, oft. Die Kinder sind schon da geboren, die Eltern noch nicht. Okay?

I: Mhm. Ah okay, ja, ja. ((lacht)).

LIS: Die sind/ die Kinder sind ein/ äh die zweite Generation. Eben nicht alle Eltern können Italienisch, vielleicht Mutter, Vater, aber die Kinder lernen viel von, bringen viel von der Schule mit, nehme ich an. Für ihre Zukunft.

I: Ich find's schön, dass Sie das als, als Bereicherung sehen, und nicht als etwas äh also als etwas Positives!

LIS: Es ist etwas Positives, ja. Absolut!

I: Ja, ja! Ähm •• was für Vor- und Nachteile und was für Herausforderungen und Chancen sehen Sie in der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?

LIS: Im Klassenzimmer?

I: Mhm.

LIS: Weil äh Inhalte, die vielleicht jemand nicht versteht, werden eben äh vermittelt. Das heißt, die Kinder – dank der englischen Sprache – können alle Inhalte, wenn ich nur Deutsch spreche, gell, vermitteln. Ich spreche Deutsch, die Kinder übersetzen, auch ohne, dass ich das frage, für die ((1s)), die ausländischen Kinder, sagen wir so. Und sie verstehen. Sie können mir auch auf Englisch antworten, oder... Das heißt ähm die Sprache wird nicht mehr als Ziel benutzt, sondern als Mittel.

I: Als Mittel, ja.

LIS: Und das, das gefällt mir, das ist schon etwas Positives, wie CLIL.

I: Ja, ja, genau.

LIS: Wir haben eine Stunde CLIL Science und eine Stunde CLIL Technology und äh ((1s)), wo sie Englisch als Mittel benutzen, das ist nicht mehr das Ziel. Das kann schon positiv sein, gell?

I: Mhm.

LIS: Äh ((2sec)) Nachteile ((2s)). Da fällt mir ((lacht)) nichts ein! Das ist etwas Positives, glaube ich. Noch hinzu/

I: Das finde ich schön.

LIS: Es gibt dieses Jahr und nächstes Jahr von der Provinz Bozen, vom Hauptschulamt, ein Projekt und ich nehme daran teil, wir sind zu dritt im ganzen Schulsprengel. Das heißt Mediation, interlinguistische Mediation

I: Okay.

LIS: um eben, ein Fokus über die Sprachen/ festzustellen, welche Sprachen die Schüler benutzen in authentischen Kontexten und dann meistens Englisch, und dann dieses Jahr nur die Beobachtung. Nächstes Jahr kommt auch die Sammlung von neuen Materialien vor. Das heißt eben für, für die Mediation, weil die, die Gesellschaft anders ist. Jetzt spricht man über Mehrsprachigkeit, nicht nur Zweisprachigkeit.

I: Ja, das stimmt.

LIS: Mehrsprachigkeit ist viel wichtiger jetzt. Das heißt, die Realität ist anders, gell?

I: Ja.

LIS: Und so ((1s)) wurde eben diese Gruppe gegründet von Lehrern, die das lernen irgendwie.

I: Ja. Okay, sehr schön.

LIS: Ja.

I: Ähm wie fühlen Sie sich als Deutschlehrperson in einem mehrsprachigen Klassenzimmer?

LIS: Ah, sehr gut. ((lacht))

I: Sehr gut? ((lacht))

LIS: Ja, ich fühle mich sehr gut, ja. Weil die Kommunikation mir viel wichtiger ist. Ich weiß, dass eine Deutschlehrerin hier in Südtirol nur Deutsch reden sollte, aber wenn die Schüler mich nicht verstehen, dann frage ich mich aber: „Was passiert? Etwas stimmt nicht“. Für mich ist es viel wichtiger •• und ich selber kann auch auf Englisch sprechen, einige Wörter. Oder ich frage auch nach der Hilfe der, der Schüler. Und sie fühlen sich äh wichtiger, Berater auch, würde ich sagen.

I: Experten! ((lacht)) Sprachexperten!

LIS: Ja, und das gefällt mir. Dass wir uns als einzige Gruppe fühlen. Okay, ich bin die Lehrerin, aber ich begleite meine Gruppe. Ich äh •• ich arbeite ••• äh äh/ sie arbeiten mit,

ecco! Die Mitarbeit, auch sprachlich gemeint, ist mir wichtiger. Und so fühle ich mich gut.

I: Das freut mich, sehr schön!

LIS: Das ist mein Gefühl.

I: Mhm! • • Ähm inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in Ihre Unterrichtsplanung mit ein? Also berücksichtigen Sie Mehrsprachigkeit, wenn Sie eine Stunde vorbereiten, oder ((1s)) nicht so?

LIS: Ähm in der Phase der Vorbereitung • nicht so viel. Ich denke an die Schüler, aber sollten Probleme vorkommen, dann bin ich bereit ähm methodisch meinen Unterricht zu ändern, das heißt äh zu zweit als Tutor. So können die Schüler arbeiten in ihren Sprachen.

I: Ah also in Partnerarbeit, meinen Sie?

LIS: Ja, ja, in Partnerarbeit. Oder auch in kleinen Gruppen. Aber vor allem sie können die Sprachen benutzen, die sie wollen

I: Mh mhm.

LIS: für die Bearbeitung von Themen. Sollte das ein Fall sein. Aber als Vorbereitung plane ich alles auf Deutsch. Wenn es Schwierigkeiten gibt, dann, ••dann so, bin ich auch flexibel. Aber, ähm sie bearbeiten ((2s)) die Aufgaben wie sie wollen, auf Englisch, auf Urdu, mir ist das egal. Aber dann ein Feedback auf Deutsch,

I: Ah mhm.

LIS: das schon.

I: Ah, okay, ja.

LIS: Normalerweise so, das merke ich, ja? Sie können auch... vielleicht einige Wörter klingen ähnlich, vielleicht ist es total anders, ich versuche immer, die Kommunikation fließen zu lassen. Ich helfe den Schülern mit Bildern, okay? ((1s)) Und ähm ((2s)), alle machen mit. Und das gefällt mir.

I: Okay, das freut mich. Wie stehen Sie zur Verwendung des deutschen Dialekts im Deutschunterricht?

LIS: Das brauchen wir nie.

I: Das braucht ihr nicht? Ah, okay!

LIS: Nein, ich selbst kann das nicht.

I: Mmh.

LIS: Ich kann nicht Dialekt. Die Schüler ((lacht)) sowieso nicht,

I: ((lacht))

LIS: niemand von ihnen. Ähm ich versteh' schon, worum es geht, aber ich kann nicht Dialekt sprechen. Ich spreche Hochdeutsch. Und die Schüler auch.

I: Ah, okay.

LIS: Nein nein, Dialekt wird nicht in der Schule benutzt. Äh das ist ein großes Thema, manchmal kommt es vor, aber so, man sollte Südtiroler Deutsch auch in der Schule unterrichten, soweit ich weiß, aber in der Schule haben wir immer - ich und meine Kolleginnen - immer Hochdeutsch gesprochen.

I: Mhm, okay. Haben Sie das Gefühl im Unterricht, dass Ihnen/ oder, dass dir ((lacht)) alle Kinder folgen können? Dass alle mitkommen?

LIS: ((1s)) Das wäre mein Ziel ((lacht)). Ähm ich versuche immer, ((2s)) ein schönes Klima in der Klasse zu haben/ zu schaffen, damit alle mir folgen können, gell? Aber wenn nicht, kann ich wirklich ihn/ ihnen ganz gut helfen. Ich bin auch eine Stützlehrerin, so habe ich auch Materialien, die vereinfacht wurden, und damit äh ••• die Inhalte für alle klar sind. Dann sie folgen mir. Ich glaube immer... ich bin die Koordinatorin auch, und ich habe nie Probleme gehabt mit der Klasse. Und ähm was das Verhalten angeht, oft kommen in anderen Klassen Probleme/ Verhaltensprobleme vor, und ich glaube – und ich habe das immer den Schülern gesagt – und das ist mir wichtiger, dass, ähm ((2s))...: „Ich spreche mit euch nicht von Regeln, sondern von Gesetzen“. Das ist auch anders, gell? Die Regeln werden anders, vielleicht will ein Lehrer etwas anderes, aber Gesetze sind

Gesetze, Respekt für alle, für das Material. Keine Plakate: „Ich muss nicht in der Klasse essen“, nein. Wir wissen es.

I: Ja.

LIS: Äh okay, das ist immer etwas Positives.

I: Mhm.

LIS: Ich schreibe nie: „Non...“. Und ich spreche immer im Plural: „Wir, wir“.

I: Als Gemeinschaft, ja.

LIS: Das Gefühl der Gruppe ähm kriegen die Schüler schon in der ersten Klasse, gell? Und wir fühlen uns gut. Wir wissen, was, was wir erwarten können, und so... und man sieht den Unterschied, gell? Und ist eigentlich das immer, wenn jemand mich fragt: „Oh wieso/ komisch, nur diese Klasse ist so brav“, so was das Verhalten angeht, nicht was die Noten ((lacht)) angeht. Und ich sage, wenn ich kann, einigen Lehrern: „Äh ich möchte keine Plakate mit negativen Sachen, zum Beispiel mit Regeln. Nur Gesetze. Aber man muss sie kennen.“

I: Ja, ja.

LIS: Es ist etwas Innerliches. Aber wenn dieses Klima geschafft wird, dann kann man über alles sprechen und alle sind dabei. Alle fühlen sich ((1s)) gut, akzeptiert, und äh ich glaube, sie sind auch engagierter.

I: Ja, ja. Das heißt, Sie haben das Gefühl, dass alle Kinder verstehen, wenn Sie sprechen, wenn Sie unterrichten?

LIS: Äh ja, in dieser zweiten Klasse schon.

I: In dieser zweiten Klasse schon, okay.

LIS: Außer natürlich diejenigen, die am 8. Januar gekommen sind.

I: Ja, ja, das verstehe ich.

LIS: Das ist was anderes. Die können gar nicht Italienisch, also sie nicht, aber sie haben ein besonderes Programm natürlich.

I: Mhm mhm. Ähm meine nächste Frage wäre gewesen, wer kann dir nicht folgen?

LIS: Aha.

I: Also das sind dann so Kinder, die gerade gekommen sind?

LIS: Eben! Kinder, ausländische Kinder, die Urdu reden. Ich kann auch nicht Urdu und ich werde das nie, natürlich

I: Natürlich.

LIS: Urdu lernen äh aber sie lernen draußen mit dem Italienischlehrer, das ist die Priorität. Wenn sie Null-Anfänger sind. Zuerst Italienisch und dann Deutsch und Englisch, naja Englisch können sie schon, sie kommen aus Bangladesch.

I: Ähm gibt es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache in Ihrer Klasse?

LIS: Hmm ja. Es gibt Kinder, die arabisch sind und exzellent sind, sehr, sehr brav. Sie beherrschen die deutsche Sprache. Sie, sie sind schon da geboren, auch wenn die Eltern überhaupt kein Deutsch können, sie sind ganz brav. Sie hören auch Deutsch, hier auch, auf dem Land, weil Südtirol deutschsprachig ist. Und ähm, je nachdem – ich glaube, das ist normal in allen Klassen ((lacht)) – äh und äh Schüler, die faul sind, die ... nicht lernen, also es hängt von der Person ab.

I: Ja, das stimmt.

LIS: Aber es gibt verschiedene Sprachniveaus, das schon.

I: Mhm. Ähm dann kommen wir zur letzten Frage. Was bereitet deinen Schülern und Schülerinnen am meisten Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache?

LIS: ((2s)) Dass sie werden zu Hause nicht geholfen, die meisten von ihnen.

I: Ah okay, ja!

LIS: Die Eltern können sie nicht helfen, wirklich. Ich glaube, ich weiß nicht, ob es schon so, auch jetzt, heutzutage, so ist, aber vor einigen Jahren waren die meisten Ausländer da in Salurn, gell? Also die Schüler, was sie können und was sie lernen, bringen sie alles von

uns Lehrern mit. Und äh deswegen zu Hause ich kann keine schwierigen Hausaufgaben geben, ich möchte mit ihnen ganz gut da in der Klasse arbeiten, weil ich die einzige/ ihre einzige Hilfe bin. Es gibt einen Jugenddienst für die Hausaufgaben, aber was Deutsch angeht, was die Sprachen angeht, glaube ich viele können nicht von den Eltern geholfen werden. Und so ((2s))... und dann die Schüler, die nicht lernen, die in Deutsch allgemein wenig lernen, haben Schwierigkeiten, und ich hoffe, alles ihnen zu geben, Inhalte, Themen, Strategien auch, gell? Um besser zu lernen vor allem. Aber ((1,5s)) das Sprachniveau ist nicht so hoch, gell?

I: Mhm. Aber ich meine, bezogen auf die Sprache an sich, zum Beispiel Grammatik oder Rechtschreibung oder der Satzbau, ähm, solche Dinge. Was finden die, die Kinder schwierig?

LIS: Die Grammatik ist sehr schwierig, gell? Ich mache Grammatik ja in der zweiten Klasse, aber ich, ich versuche, die Grammatik lernen zu lassen durch Beispiele. Das heißt, zuerst biete ich ihnen das Modell und ich frage sie: „Könnt ihr mir bitte die Regeln sagen? Warum so oder so?“ und wenn die Regeln von ihnen herausgefunden wird, bleibt das vielleicht besser im Kopf.

I: Ja.

LIS: Glaube ich, hoffe ich ((lacht)).

I: Ich hoffe das auch. ((lacht))

LIS: Weil die Grammatik ist sehr schwierig. Manchmal es kann schon sein, vor allem die braven Schülern, die sind dabei also etwas bleibt besser im Kopf, gell. Wenn sie die Regeln herausfinden. Natürlich dann sage ich das auch.

I: Ja, ja, ja!

LIS: Grammatik wird irgendwie nur Theorie bleiben, aber wenn sie die Grammatik kennen, können sie dann richtig sprechen, schreiben... da in Südtirol ist es auch wichtig, dass sie die, die Goethe-Prüfungen – gell? - bestehen.

I: Ja, ja, ja.

LIS: Und einige können in der dritten Klasse schon die Prüfung B1 ablegen, gell? Nicht alle, aber drei oder vier pro Klasse. Aber ähm es ist schon etwas!

I: Trotzdem gut, ja, ja!

LIS: Wir müssen das nicht machen, aber einige von unseren Schülern schaffen es.

I: Mhm, sehr gut, ja!

LIS: Ja, die größte Schwierigkeit ist die Grammatik, glaube ich, ja. •• Weil sie sowieso schon vom Kindergarten her Deutsch hören. Also die Vokabeln sind meistens bekannt. Äh •• und so die Regeln, die Grammatik, sind schwierig.

I: Ja, das kann ich mir vorstellen. ((2s)) Ähm •• okay, dann wären wir mit dem Interview fertig.

LIS: Ah schon fertig? Ah okay!

I: Ich bedanke mich bei Ihnen! Und ••• ähm ja •• danke! ((lacht))

LIS: Danke Ihnen, danke dir! ((lacht))

Interviewfragen für das halbstrukturierte Interview mit Deutschlehrpersonen

1) Themenbereich: aktueller Trend	Kreuz
a) Bemerken Sie an Ihrer Schule, im Vergleich zu den letzten Jahren, eine Veränderung bezogen auf die Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen bzw. die Sprachkenntnisse, die die Kinder mitbringen?	
Bemerken Sie eine Zu- oder Abnahme?	
b) Könnten Sie diese Entwicklung und ihre Konsequenzen aus Ihrer Perspektive beschreiben?	
c) Welche Vor- und Nachteile, welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich durch Kinder mit nicht-deutscher bzw. mehrsprachiger Erstsprache im DU?	
Vorteile/Chancen	
Nachteile/Herausforderungen	
d) Wie fühlen Sie sich als (Deutsch-)Lehrperson in einem mehrsprachigen Klassenzimmer/bezogen auf Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?	

2) Themenbereich: Mehrsprachigkeit im Unterricht	Kreuz
a) Inwieweit fließt der Aspekt der Mehrsprachigkeit in Ihre Unterrichtsplanung mit ein?	
Könnten Sie Beispiele nennen?	
b) Wie stehen Sie zur Verwendung des Dialekts im DU?	
Thematisieren Sie ihn oder nicht?	
Falls ja: wann setzen Sie ihn wie ein/in welchen Situationen?	

3) Themenbereich: Sprachkompetenzen der Schüler*innen	Kreuz
a) Haben Sie das Gefühl, dass Ihnen alle Schüler*innen folgen können?	
Wer kann Ihnen nicht folgen? (jene mit anderer Sprache zu Hause?)	
b) Gibt es große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache bei Ihren Schüler*innen?	
c) Was bereitet Ihren Schüler*innen am meisten Schwierigkeiten am Lernen der deutschen Sprache?	

Anhang B: Transkriptionszeichen

Äußerungsendzeichen

Zeichen	Bezeichnung Unicode-Nummer	Gekennzeichnete Phänomene	Hinweise	Abschnitte
.	Punkt U+002E	Äußerungen mit deklarativem Modus	Nicht in Abkürzungen!	4.2.1. (siehe auch 4.6.4.)
?	Fragezeichen U+003F	Äußerungen mit interrogativem Modus		4.2.2. (siehe auch 4.6.4.)
!	Ausrufezeichen U+0021	Äußerungen mit exklamativem, adhortativem, optativem, Aufforderungs- oder Heische Modus		4.2.3. (siehe auch 4.6.4.)
...	Ellipsen-Punkte U+2026	Abgebrochene Äußerungen	Gesondertes Einzel-Zeichen. Nicht verwechseln mit dreifachem Punkt. In Praat nicht zugänglich.	4.2.4. (siehe auch 4.6.4. und 5.12.)
•	Hochgestellter Punkt U+02D9	Äußerungen ohne Modus	Auch, bei unbestimmbarem Modus (unverständliche Passagen) Auch bei nicht-redebegleitenden nicht-phonologischen Phänomenen, sofern sie nicht in eine Äußerung eingebettet sind. In Praat nicht zugänglich.	4.2.5. 4.5. (siehe auch 4.6.4.)
—	Gedankenstrich U+2014	Nicht abschließender Teil einer gemeinsam konstruierten Äußerung, Vorsprechen	Auch zur Kennzeichnung von Parenthesen	4.2.6. (siehe auch 5.3.)

Zeichen für tonale Bewegungen

Zeichen	Bezeichnung Unicode-Nummer	Gekennzeichnete Phänomene	Hinweise	Abschnitte
↘	Gravis U+0300	fallend	In Praat nicht zugänglich.	4.3.2.
↗	Akut U+0301	steigend	In Praat nicht zugänglich.	4.3.2.
^	Zirkumflex U+0302	steigend-fallend	In Praat nicht zugänglich.	4.3.2.
ˇ	Caron U+030C	fallend-steigend	In Praat nicht zugänglich.	4.3.2.
ˉ	Makron U+0304	gleichbleibend	In Praat nicht zugänglich.	4.3.2.

Pausenzeichen

Zeichen	Bezeichnung Unicode-Nummer	Gekennzeichnete Phänomene	Hinweise	Abschnitte
•	einfacher Pausenpunkt U+2022	kurzes Stocken im Redefluss	In Praat als Sonderzeichen „\bu“ (für: bullet) eingeben.	4.4.
• •	doppelter Pausenpunkt	geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde	In Praat als Sonderzeichen „\bu“ (für: bullet) eingeben.	4.4.
• • •	dreifacher Pausenpunkt	geschätzte Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde	In Praat als Sonderzeichen „\bu“ (für: bullet) eingeben.	4.4.
((5s))	numerische Pausenangabe	gemessene Pause oder geschätzte Pause ab einer Sekunde		4.4.

Zeichen für intrasegmentale Phänomene und sonstige Zeichen

Zeichen	Bezeichnung Unicode-Nummer	Gekennzeichnete Phänomene	Hinweise	Abschnitte
,	Komma U+002C	Sprechhandlungsaugmente, Herausstellungen und Ausklammerungen Nebensätze Reihung	Nicht beim Freien Thema (eigene Äußerung). Nicht bei Planungsindikatoren.	5.1. 5.2. 5.4. 5.5.
-	Bindestrich U+002D	Teilwörter	Auch bei Pausen innerhalb einer Wortes. Auch in der Spur für besondere Betonung. Unbedingt zu unterscheiden vom Gedankenstrich.	4.3.3.4. 4.4.
—	Gedankenstrich U+2014	Parenthesen	Auch bei gemeinsam konstruierten Äußerungen. Unbedingt zu unterscheiden vom Bindestrich. In Praat nicht zugänglich.	5.3. (siehe auch 4.2.6.)
:	Doppelpunkt U+003A	Ankündigung	Nicht als Dehnungszeichen für Phoneme!	5.11.
"	(gerades) Anführungszeichen U+0022	Uneigentliches Sprechen	Müssen immer paarweise verwendet werden.	5.8.
˘	Ligaturbogen U+203F	Schneller Anschluss	Nur am Äußerungsbeginn. In Praat nicht zugänglich.	5.9.
/	Schrägstrich U+002F	Reparatur		5.12.
ʔ	Apostroph U+0027	Glottalverschluss	Nur bei Interjektionen!	4.3.3.1.
(	runde öffnende Klammer U+0028	Beginn von schwer verständlicher Passage		4.7.
)	runde schließende Klammer U+0029	Ende von schwer verständlicher Passage		4.7.

Zeichen	Bezeichnung Unicode-Nummer	Gekennzeichnete Phänomene	Hinweise	Abschnitte
((	doppelte runde öffnende Klammer	Beginn von unverständlicher Passage, Beginn von nicht-phonologischem Phänomen, Beginn von numerischer Pausenangabe		4.6. 4.5. 4.4.
))	doppelte runde schließende Klammer	Ende von unverständlicher Passage, Ende von nicht-phonologischem Phänomen, Ende von numerischer Pausenangabe		4.6. 4.5. 4.4.

(Quelle: Rehbein, Jochen [u.a.] (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B 56 (Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit 538). Hamburg: Universität Hamburg, 76-78.)

R/F- Wert: 36
WE- Wert: 59 } Dif- Wert: 23



C-Test

Auf den nächsten Seiten findest du 4 kurze Texte, die Lücken haben. Fülle diese Lücken korrekt aus. Pro Text hast du 5 Minuten Zeit.

0) Beispiel:

Me _____ Vater heißt Karl u _____ ist siebenunddreißig Ja _____ alt. Er i _____ Pilot.

ausgefüllt:

Me in Vater heißt Karl u nd ist siebenunddreißig Ja Proc alt. Er i st Pilot.

1) Angst vor der neuen Schule 10 15

Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss desh wegen ab September d ie Schule wechseln. I ch habe riesengroße An gst vor der ne ue Schule! Ich ke nne niemanden in d er neuen Klasse. Al les ist mir fr _____ : die Mitschüler, d ie Lehrer, der Lernst ndium. Was ist, we ni ich keine Freu nde finde? Was i st, wenn ich i hore Unterricht nichts vers teche? Am liebsten möc hte ich in mei ne alten Schule ble iben. Aber das ge t ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

2) Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus 8/16

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne ka~~nn~~nn der Mensch ni~~cht~~cht hören. Sie hei~~ßen~~ßen Ultraschall. Wenn d~~ie~~ie Töne auf ei~~nen~~nen Gegenstand treffen, kom~~men~~men sie als E~~chten~~chten zurück. Auf di~~se~~se Weise finden Fledermä~~nicht~~nicht im Dunkeln ih~~re~~re Beute. Mit d~~ie~~ie Fledermaustrick finden Flugze~~nicht~~nicht und Schiffe nac~~ht~~ht und bei schle~~chten~~chten Wetter ihren W~~ege~~ege. Mit einem Ge~~richt~~richt, das Radar he~~ißt~~, senden sie Wel~~len~~len. Die Wellen tref~~en~~en auf Gegenstände u~~nd~~nd kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

3) Klimaveränderungen und Naturkatastrophen 9 15

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d ie ✓ Temperatur der bodenna _____
 Atmosphäre in d ie ✓ letzten 100 Jahren u m ✓ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen.
 We n ✓ weiterhin ungebremst Treibhausga se ✓ freigesetzt werden, wi rd ✓
 bis ins Ja hr ✓ 2025 mit einer Temperaturerhö ung ✓ um 1°C, bis i n ✓ Jahr
 2100 mit ei ne ✓ Anstieg um 3°C gere _____. Die globale Erwä rmung ✓
 erhöht das Ris iko ✓ von Naturkatastrophen: Stü rme ✓, Starkniederschläge
 und Überschw emmungen ✓, Erdbeben, Bergstürze, Law _____ und Waldbrände
 inf _____ von Trockenheit wer den ✓ häufiger auftreten, schwerwi _____
 Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete
 betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4) Wie bilden sich Sommersprossen?

3 13

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – d. h. heißt, sie entwi kel ✓ sich – besonders i m ✓ Sommerhalbjahr, wenn d ie ✓ Sonnenlicht auf uns ere ✓ Haut stärker einw irkt ✓. Das hängt m it dem Farbstoff Melanin zusa men ✓, der in besti en Schichten der Ha ut ✓ als natürlicher Sch aden eingelagert ist. B ei ✓ längerem Aufenthalt i n ✓ der Sonne wi chst er verstärkt ausgebi ldet ✓, wir bekommen Sonnenbrä une ✓. Der Farbstoff ka nn ✓ sich dabei, beso nders ✓ bei blonden u nd ✓ rothaarigen Menschen, zeichnen kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.



universität
wien

FRAGEBOGENERHEBUNG

zur sprachlichen Situation an Südtiroler Mittelschulen

Bearbeitungsdauer inklusive C-Test: 50 Minuten
Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt sowie
ausschließlich im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank für deine Teilnahme!



7 |

a) Persönliche Daten

Bitte beantworte ein paar Fragen zu dir selbst.

1) Ich bin 12 Jahre alt.

2) Ich identifiziere mich als:

☐ Männlich

☒ Weiblich

☐ Divers

3) Zu Hause spreche ich: (mehrere Antworten möglich)

☒ Deutsch

☐ Italienisch

☒ Ladinisch

☐ Englisch

☐ Andere: _____

4) Diese Sprache spreche ich am besten: Ladinisch

5) Wie viele Jahre lernst/sprichst du schon Deutsch? 7 Jahre.

6) Auf Deutsch fällt/fallen mir ... schwer. (mehrere Antworten möglich)

☐ Artikel

☒ Verbstellung

☐ Satzbau

☐ Zeitformen

☒ Grammatik

☒ Rechtschreibung

☒ Deklination

☐ Wortschatz

☐ Konjugation

☒ Aussprache

☐ Anderes: _____

7) In meiner Klasse sprechen ... Kinder zu Hause eine andere Sprache als Deutsch.

☐ keine

☐ weniger als die Hälfte der

☒ die Hälfte der

☐ mehr als die Hälfte der

☐ alle

b) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

Bitte kreuze deine Antwort an. Kreuze pro Aussage nur eine Zahl an. Beachte, dass 1 „trifft gar nicht zu“ bedeutet, während 6 „trifft sehr zu“ bedeutet.

Beispiel:

0) Ich finde den Deutschunterricht spannend.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

1) Ich bin mit dem Deutschunterricht an meiner Schule zufrieden.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☒	☐	☐	trifft sehr zu

2) Ich habe das Gefühl, durch den Deutschunterricht an meiner Schule im Alltag besser Deutsch sprechen zu können.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

3) Ich lerne im Deutschunterricht Hochdeutsch.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☒	trifft sehr zu

4) Ich lerne im Deutschunterricht Dialekt.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☒	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

5) Ich würde in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

6) Ich würde in der Schule lieber Hochdeutsch als Dialekt lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

7) Ich würde in der Schule gerne Dialekt UND Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

8) Mein/e Deutschlehrer/in thematisiert im Deutschunterricht andere Sprachen als Deutsch (nämlich Sprachen, die meine Klassenkameraden/-innen zu Hause sprechen).

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☒	trifft sehr zu

9) Falls dein/e Deutschlehrer/in andere Sprachen als Deutsch im Unterricht thematisiert, wie macht er/sie das? Bitte formuliere eine Antwort zu dieser Frage.

Sei vergleicht die Sprachen



c) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

1) Kreuze deine Meinung zu folgender Aussage an:

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Ladinisch in meiner Klasse zu haben, finde ich:

☒ positiv

☐ negativ

2) Begründe deine Antwort zu Frage 1! Warum hast du deine Antwort gewählt?

Weil ich neue Sprachen lerne

3) Welche Vorteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

• neue Sprachen lernen • neue Sprache lernen

4) Welche Nachteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

Das sei nicht so weiter sind wie die anderen

5) Was gefällt dir am Deutschunterricht an deiner Schule? Was würdest du verbessern?

Das wir viele gratife Sachen machen und auch Videos schauen. Es gefel mir nicht das wir viel schreiben.

6) Sprichst du einen deutschen Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen sprichst du Dialekt?

Nein

C-Test und Fragebogen (eines* einer Teilnehmenden der deutschsprachigen Schule)

R/F-Wert: 66
WE-Wert: 70 } Dif-Wert: 4



C-Test

Auf den nächsten Seiten findest du 4 kurze Texte, die Lücken haben. Fülle diese Lücken korrekt aus. Pro Text hast du 5 Minuten Zeit.

0) Beispiel:

Me _____ Vater heißt Karl u _____ ist siebenunddreißig Ja _____ alt. Er i _____ Pilot.

ausgefüllt:

Me in Vater heißt Karl u nd ist siebenunddreißig Ja dre alt. Er i st Pilot.

1) Angst vor der neuen Schule 13/13

Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss desh alb ✓ ab September die ✓ Schule wechseln. Ich ✓ habe riesengroße Angst ✓ vor der neuen ✓ Schule! Ich kenne me ✓ niemanden in d er ✓ neuen Klasse. Alles ✓ ist mir fremd ✓ : die Mitschüler, d ie ✓ Lehrer, der Lernstrategie ✓ . Was ist, wenn nn ✓ ich keine Freunde ✓ finde? Was ist ✓ , wenn ich im ✓ Unterricht nichts verstehe ✓ ? Am liebsten möchte ✓ ich in meiner ✓ alten Schule bleiben ✓ . Aber das geht ✓ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

2) Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus 18 19

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann man ✓ der Mensch ni cht ✓ hören. Sie hei ßen ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf ei nen ✓ Gegenstand treffen, kom men ✓ sie als Echo ✓ zurück. Auf diese ✓ Weise finden Fledermä use ✓ im Dunkeln i hre ✓ Beute. Mit den ✓ Fledermaustrick finden Flugze uge ✓ und Schiffe nachts ✓ und bei schle chtem ✓ Wetter ihren Weg ✓. Mit einem Gegenstand ✓, das Radar hei ßt ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen trif fen ✓ auf Gegenstände und ✓ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

3) Klimaveränderungen und Naturkatastrophen 11/14

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahe Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Werden weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawinen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4) Wie bilden sich Sommersprossen? 18/18

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – das ✓ heißt, sie entwickeln ✓ sich – besonders im ✓ Sommerhalbjahr, wenn das ✓ Sonnenlicht auf unsere ✓ Haut stärker einwirkt ✓. Das hängt mit ✓ dem Farbstoff Melanin zusammen ✓, der in bestimmten ✓ Schichten der Haut ✓ als natürlicher Sch _____ eingelagert ist. Bei ✓ längerem Aufenthalt in ✓ der Sonne wird ✓ er verstärkt ausgebildet ✓, wir bekommen Sonnenbrände ✓. Der Farbstoff kann ✓ sich dabei, besonders ✓ bei blonden und ✓ rothaarigen Menschen, zu ✓ kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.



universität
wien

FRAGEBOGENERHEBUNG

zur sprachlichen Situation an Südtiroler Mittelschulen

Bearbeitungsdauer inklusive C-Test: 50 Minuten
Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt sowie
ausschließlich im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank für deine Teilnahme!



10



a) Persönliche Daten

Bitte beantworte ein paar Fragen zu dir selbst.

1) Ich bin 12 Jahre alt.

2) Ich identifiziere mich als:

☐ Männlich

☒ Weiblich

☐ Divers

3) Zu Hause spreche ich: (mehrere Antworten möglich)

☒ Deutsch

☒ Italienisch

☐ Ladinisch

☐ Englisch

☐ Andere: Südtiroler Dialekt

4) Diese Sprache spreche ich am besten: Deutsch

5) Wie viele Jahre lernst/sprichst du schon Deutsch? 11 Jahre.

6) Auf Deutsch fällt/fallen mir ... schwer. (mehrere Antworten möglich)

☐ Artikel

☐ Verbstellung

☐ Satzbau

☐ Zeitformen

☒ Grammatik

☐ Rechtschreibung

☐ Deklination

☐ Wortschatz

☐ Konjugation

☐ Aussprache

☐ Anderes: _____

7) In meiner Klasse sprechen ... Kinder zu Hause eine andere Sprache als Deutsch.

☐ keine

☒ weniger als die Hälfte der

☐ die Hälfte der

☐ mehr als die Hälfte der

☐ alle

b) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

Bitte kreuze deine Antwort an. Kreuze pro Aussage nur eine Zahl an. Beachte, dass 1 „trifft gar nicht zu“ bedeutet, während 6 „trifft sehr zu“ bedeutet.

Beispiel:

0) Ich finde den Deutschunterricht spannend.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

1) Ich bin mit dem Deutschunterricht an meiner Schule zufrieden.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

2) Ich habe das Gefühl, durch den Deutschunterricht an meiner Schule im Alltag besser Deutsch sprechen zu können.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

3) Ich lerne im Deutschunterricht Hochdeutsch.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☒	trifft sehr zu

4) Ich lerne im Deutschunterricht Dialekt.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

5) Ich würde in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☒	☐	☐	trifft sehr zu

6) Ich würde in der Schule lieber Hochdeutsch als Dialekt lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

7) Ich würde in der Schule gerne Dialekt UND Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☒	trifft sehr zu

8) Mein/e Deutschlehrer/in thematisiert im Deutschunterricht andere Sprachen als Deutsch (nämlich Sprachen, die meine Klassenkameraden/-innen zu Hause sprechen).

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

9) Falls dein/e Deutschlehrer/in andere Sprachen als Deutsch im Unterricht thematisiert, wie macht er/sie das? Bitte formuliere eine Antwort zu dieser Frage.

Sie, sieht wenn z.B. manche Schüler nicht ein Wort verstehen,
oder wenn manche Schüler fragen, was das Wort bedeutet,
dann sagt die Professorin das Wort auf italienisch und die
Schüler verstehen dann, was das Wort bedeutet.

c) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

1) Kreuze deine Meinung zu folgender Aussage an:

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in meiner Klasse zu haben, finde ich:

- ☒ positiv
☐ negativ

2) Begründe deine Antwort zu Frage 1! Warum hast du deine Antwort gewählt?

Das ist auch gut, dass diejenige Schüler, die vielleicht Deutsch
lernen wollen in der deutschen Schule kommen, aber sie
sollten und müssen sich ja auch anstrengen, damit sie Deutsch
lernen.

3) Welche Vorteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

Dann kennt man andere Sprachen und kann sie auch lernen.
Man kann sich manchmal mit den verschiedenen Sprachen gegenseitig
zuhelfen.

4) Welche Nachteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

Weil dann, die Schüler die z.B. gut Deutsch können, auf die
Schüler warten müssen, die z.B. nicht so gut Deutsch können.

5) Was gefällt dir am Deutschunterricht an deiner Schule? Was würdest du verbessern?

Am Deutschunterricht gefällt mir, dass wir viel neues lernen
und nicht immer das gleiche machen und auch das Lesen
gefällt mir. Ich würde gerne keine Gedichte und Präsentationen
vortragen müssen.

6) Sprichst du einen deutschen Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen sprichst du Dialekt?

Zu Hause spreche ich Dialekt. Ich spreche das mit
meiner Mutter und mit meiner Schwester, aber auch mit:
Oma, Opa, Onkel, Tante, Kuzin.

R/F-Wert: 18
WE-Wert: 35 } Diff. Wert: 12



universität
wien

C-Test

Auf den nächsten Seiten findest du 4 kurze Texte, die Lücken haben. Fülle diese Lücken korrekt aus. Pro Text hast du 5 Minuten Zeit.

0) Beispiel:

Me _____ Vater heißt Karl u _____ ist siebenunddreißig Ja _____ alt. Er i _____ Pilot.

ausgefüllt:

Me _____ Vater heißt Karl u _____ ist siebenunddreißig Ja _____ alt. Er i _____ Pilot.

1) Angst vor der neuen Schule 5 10

Meine Familie zieht in eine andere Stadt. Ich muss desh _____ ab September d EIN Schule wechseln. ICH ✓ habe riesengroße An _____ vor der neu EN ✓ Schule! Ich k EN ✓ niemanden in d EN ✓ neuen Klasse. Al _____ ist mir fr END : die Mitschüler, d ER ✓ Lehrer, der Lernst _____. Was ist, we _____ ich keine Freu ND ✓ finde? Was i ST ✓, wenn ich i _____ Unterricht nichts vers _____? Am liebsten möch TE ✓ ich in mei NE ✓ alten Schule ble BT ✓. Aber das ge _____ ja nicht. Ich bin total traurig und ängstlich.

2) Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus 59

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die 10 Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit den Fledermaustrick finden Flugzeug und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

3) Klimaveränderungen und Naturkatastrophen 26

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d EN ✓ Temperatur der bodenna _____
Atmosphäre in d ER ✓ letzten 100 Jahren UND 0,3°C bis 0,6°C zugenommen.
Wen _____ weiterhin ungebremst Treibhausga _____ freigesetzt werden, wi E _____
bis ins Ja HR ✓ 2025 mit einer Temperaturerhö RUNG um 1°C, bis i NS ✓ Jahr
2100 mit ei NR ✓ Anstieg um 3°C gere DE . Die globale Erwä RT _____
erhöht das Ris _____ von Naturkatastrophen: Stü ✓ , Starkniederschläge
und Überschw ✓ , Erdrutsche, Bergstürze, Law _____ und Waldbrände
inf _____ von Trockenheit wer DE ✓ häufiger auftreten, schwerwi EDER _____
Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete
betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.



4) Wie bilden sich Sommersprossen? 610

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – d. h. entwischen ~~entwischen~~ sich – besonders im ~~im~~ Sommerhalbjahr, wenn das ~~die~~ Sonnenlicht auf uns ein ~~es~~ Haut stärker einwirkt ~~wirkt~~. Das hängt mit dem Farbstoff Melanin zusammen ~~ammen~~, der in bestimmten ~~ten~~ Schichten der Haut als natürlicher Schutz ~~utz~~ eingelagert ist. Beim ~~ei~~ längerem Aufenthalt in der Sonne wird ~~idder~~ er verstärkt ausgebildet ~~ldet~~, wir bekommen Sonnenbräun ~~un~~. Der Farbstoff kann ~~n~~ sich dabei, besonders ~~onders~~ bei blonden und rothaarigen Menschen, zahl ~~zahl~~ kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.



universität
wien

FRAGEBOGENERHEBUNG

zur sprachlichen Situation an Südtiroler Mittelschulen

Bearbeitungsdauer inklusive C-Test: 50 Minuten
Alle Daten werden anonym und vertraulich behandelt sowie
ausschließlich im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank für deine Teilnahme!



21



a) Persönliche Daten

Bitte beantworte ein paar Fragen zu dir selbst.

1) Ich bin 13 Jahre alt.

2) Ich identifiziere mich als:

☒ Männlich

☐ Weiblich

☐ Divers

3) Zu Hause spreche ich: (mehrere Antworten möglich)

☐ Deutsch

☒ Italienisch

☐ Ladinisch

☐ Englisch

☐ Andere: _____

4) Diese Sprache spreche ich am besten: NOIN

5) Wie viele Jahre lernst/sprichst du schon Deutsch? 7 Jahre.

6) Auf Deutsch fällt/fallen mir ... schwer. (mehrere Antworten möglich)

☐ Artikel

☒ Verbstellung

☒ Satzbau

☒ Zeitformen

☐ Grammatik

☒ Rechtschreibung

☒ Deklination

☒ Wortschatz

☐ Konjugation

☒ Aussprache

☐ Anderes: _____

7) In meiner Klasse sprechen ... Kinder zu Hause eine andere Sprache als Deutsch.

☐ keine

☒ weniger als die Hälfte der

☐ die Hälfte der

☐ mehr als die Hälfte der

☐ alle



b) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

Bitte kreuze deine Antwort an. Kreuze pro Aussage nur eine Zahl an. Beachte, dass 1 „trifft gar nicht zu“ bedeutet, während 6 „trifft sehr zu“ bedeutet.

Beispiel:

0) Ich finde den Deutschunterricht spannend.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

1) Ich bin mit dem Deutschunterricht an meiner Schule zufrieden.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

2) Ich habe das Gefühl, durch den Deutschunterricht an meiner Schule im Alltag besser Deutsch sprechen zu können.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

3) Ich lerne im Deutschunterricht Hochdeutsch.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

4) Ich lerne im Deutschunterricht Dialekt.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☒	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

5) Ich würde in der Schule lieber Dialekt als Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☒	☐	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

6) Ich würde in der Schule lieber Hochdeutsch als Dialekt lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☒	☐	☐	☐	☐	trifft sehr zu

7) Ich würde in der Schule gerne Dialekt UND Hochdeutsch lernen.

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☒	☐	trifft sehr zu

8) Mein/e Deutschlehrer/in thematisiert im Deutschunterricht andere Sprachen als Deutsch (nämlich Sprachen, die meine Klassenkameraden/-innen zu Hause sprechen).

	1	2	3	4	5	6	
trifft gar nicht zu	☐	☐	☒	☐	☐	☐	trifft sehr zu

9) Falls dein/e Deutschlehrer/in andere Sprachen als Deutsch im Unterricht thematisiert, wie macht er/sie das? Bitte formuliere eine Antwort zu dieser Frage.

SIE SPRACHT IN DEUTSCH, UND EN RUSSISCH ITALIENISCH

c) Meinungen und Einstellungen zum eigenen Deutschunterricht

1) Kreuze deine Meinung zu folgender Aussage an:

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Italienisch in meiner Klasse zu haben, finde ich:

- ☒ positiv
☐ negativ

2) Begründe deine Antwort zu Frage 1! Warum hast du deine Antwort gewählt?

IST EIN ~~HA~~ VORTEIL

3) Welche Vorteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

~~WIR KÖNNEN IMPARIARE~~ POSSIMO IMPARIARE QUALCOSA SULLA LORO
CULTURA E ANCHE QUALCHE PAROLA

4) Welche Nachteile hat es, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen in der gleichen Klasse sind (Stichpunkte genügen)?

~~ABEWEISEN, NICHT~~ ES GIBT NICHT NACHTEILE

5) Was gefällt dir am Deutschunterricht an deiner Schule? Was würdest du verbessern?

WENN WIR SPRACHE IN DEUTSCH

6) Sprichst du einen deutschen Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen sprichst du Dialekt?

IN DIE STUNDE DEUTSCH

10. Abstract (Deutsch)

Medienberichten zufolge werden Südtirols Klassenzimmer zunehmend mehrsprachig, was insbesondere an deutschsprachigen Schulen als problematisch dargestellt wird. Diese Masterarbeit untersucht die Konsequenzen dieser Entwicklung mithilfe einer Studie an einer ladinisch-, deutsch- und italienischsprachigen Mittelschule, bei der jeweils eine zweite Klasse und ihre Deutschlehrpersonen befragt wurden.

Ziel der Studie war es, herauszufinden, wie die Lehrpersonen und Schüler*innen den aktuellen Trend wahrnehmen und wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert wird. Außerdem wurden die Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Deutschunterricht sowie deren Sprachkompetenzen im Deutschen erhoben.

Die Studienergebnisse zeigen, dass zwei der drei Lehrkräfte eine deutliche Zunahme von Mehrsprachigkeit wahrnehmen, während die dritte Lehrperson dies aufgrund ihrer kurzen Lehrtätigkeit nicht bestätigen konnte. Besonders an der deutschsprachigen Schule sprechen viele Schüler*innen zu Hause mehrere Erstsprachen. Zwei Lehrpersonen betrachten Mehrsprachigkeit vor allem als Herausforderung, die dritte als Chance. Die Schüler*innen aller Schulen stehen mehrsprachigen Klassenzimmern überwiegend positiv gegenüber. An der italienischsprachigen Schule werden andere Sprachen als Deutsch am stärksten in den Deutschunterricht integriert. Die Zufriedenheit der Schüler*innen ist an der deutschsprachigen Schule am höchsten, an der ladinischsprachigen am niedrigsten. Eine Untersuchung mittels C-Test zeigt, dass die Schüler*innen der deutschsprachigen Schule die höchsten Deutschkenntnisse haben, die der italienischsprachigen Schule die niedrigsten. Die schwierigsten Bereiche der deutschen Sprache sind für alle Schüler*innen die Grammatik und die Rechtschreibung.

Die Studie legt nahe, dass monolingualer Unterricht nicht mehr zeitgemäß ist und ein Rückgriff auf die Erstsprachen der Schüler*innen sinnvoll sein könnte. Erforderlich sind außerdem geeignete Unterrichtsmaterialien sowie Aus- und Weiterbildungen für die Lehrpersonen, um die Integration der Erstsprachen der Schüler*innen in den Unterricht zu unterstützen.

Abstract (English)

According to current articles in the news, classrooms in South Tyrol (especially in German-speaking schools) are becoming increasingly multilingual. This master's thesis investigates the consequences of this actual development, which is portrayed as problematic. This is done through a study conducted at three middle schools in which Ladin, German, or Italian are the (main) language of instruction. In this study, one second-year class per school and their respective teachers were surveyed.

The aim of the study was to find out how teachers and students perceive the current trend and how multilingualism is integrated into the lessons. Additionally, students' satisfaction with their German lessons and their German language competencies were assessed.

The results show that two out of the three teachers perceive an increase regarding multilingualism in their classrooms, while the third teacher could not confirm this as she was only in her second year as a teacher. Particularly in the German-speaking school, many students speak multiple first languages at home. Two teachers perceive multilingualism primarily as a challenge, while the third teacher sees it as an opportunity. Students from all three schools generally have a positive attitude towards multilingual classrooms. In the Italian-speaking school, the students' first languages are most strongly integrated into the German lessons. Student satisfaction is highest in the German-speaking school and lowest in the Ladin-speaking school. The students' German language competencies were assessed with the help of a C-test; the results show that the students in the German-speaking school have the highest German language proficiency, while those in the Italian-speaking school have the lowest. The most challenging areas of the German language for all students are grammar and spelling.

The study suggests that monolingual instruction is no longer contemporary and that integrating the students' first languages into the lessons could be beneficial. In order to further support the integration of students' first languages into the classroom, appropriate teaching materials and training for teachers is necessary.