eurac research

RepertoirePluS

Plurilinguale Sprachrepertoires Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien

Abschlussbericht 2020

RepertoirePluS
Plurilinguale Sprachrepertoires
Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung
und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien

Abschlussbericht 2020

Institut für Angewandte Sprachforschung
Eurac Research
Juni 2020

https://repertoireplus.eurac.edu/

IMPRESSUM

Wir danken der Autonomen Provinz Bozen für die Finanzierung des Projekts RepertoirePluS (Landesgesetz Nr. 14 der Autonomen Provinz Bozen vom 13. Dezember 2006). Wir danken auch der Stiftung Südtiroler Sparkasse für die Finanzierung der Doktorarbeit von Verena Platzgummer im Rahmen des Projekts.

Weiterhin danken wir Joanna Barrett für ihre wertvolle Mitarbeit an der Sprachendorfstudie und der Projektdissemination und danken zudem Olga Lopopolo für ihre gründlichen Analysen und wertvollen Beiträge für die Abschnitte 3.2 und 3.3 des vorliegenden Berichts.

Die teilweise oder vollständige Wiedergabe des Inhalts ist nur unter Angabe der folgenden Quelle gestattet: Engel, D., Platzgummer, V., Zanasi, L. (2020). RepertoirePluS - Plurilinguale Sprachrepertoires Südtiroler SchülerInnen: Erhebung, Beschreibung und Nutzung in mehrsprachigen Lernszenarien. Abschlussbericht 2020. Bozen, Eurac Research.

AUTORINNEN
Dana Engel, Verena Platzgummer, Lorenzo Zanasi

WISSENSCHAFTLICHE VERANTWORTLICHE
Andrea Abel

DIREKTOR EURAC RESEARCH
Stephan Ortner

GRAFIK
Alessandra Stefanut

FOTOS
5: Adobe Stock/Christian Schwier
8: Adobe Stock/FOTO SALE
13: Adobe Stock/mrmohock
17: Eurac Research
28: Adobe Stock/Christian Schwier

INFORMATIONEN
Eurac Research
Drususallee 1
39100 Bozen - Italien
Tel: +39 0471 055 055
Fax: +39 0471 055 099
E-mail: linguistics@eurac.edu

AUTONOME PROVINZ BOZEN SÜDTIROL
PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO ALTO ADIGE
PROVINZIA AUTONOMA DE BULSAN SÜDTIROL

gefördert von Stiftung Südtiroler Sparkasse Fondazione Cassa di Risparmio sostenuto da

Inhalt

5 **1 Überblick**
6 **1.1** Das Projekt
6 **1.2** Partner und Finanzierung
6 **1.3** Kontext und theoretischer Hintergrund

8 **2 Forschungsdesign**
9 **2.1** Ziele
9 **2.2** Stichprobe und Methodik
10 **2.3** Sprachrepertoires beschreiben: Fragebogen-Erhebung (Frühjahr 2017)
11 **2.4** Sprachrepertoires aktivieren: Sprachendorf-Erhebung (Frühjahr 2018)
12 **2.5** Über Sprachportraits reflektieren: Fokusgruppeninterviews (Frühjahr 2018)

13 **3 Ergebnisse**
14 **3.1** Beschreibung des Umfangs von Sprachrepertoires
16 **3.2** Sprachrepertoires im Sprachendorf aktivieren
18 **3.3** Zusammenführung: Triangulation-Fallstudie
25 **3.4** Sprachrepertoires und Positionierungen: ein Dissertationsprojekt

28 **4 Abschließende Bemerkungen**
29 **4.1** Diskussion
30 **4.2** Highlights der Projektaktivitäten in Wissenschaft und Praxis
30 **4.3** Schlussfolgerungen und Ausblick

32 **Literatur**

1

1 Überblick

1.1 DAS PROJEKT

Das Projekt „RepertoirePluS“ (August 2016 - Dezember 2019) wurde ins Leben gerufen, um die sprachlichen Repertoires von Südtiroler SekundarschülerInnen im Alter von 12 bis 15 Jahren zu untersuchen. Das Projekt umfasste sowohl Schulen mit Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache als auch Schulen in den ladinischen Tälern. Die Forschungsfragen des Projekts lauteten:

- Wie vielfältig sind die sprachlichen Repertoires von SchülerInnen in Südtirol?
- Welche Art von plurilingualen Kompetenzen haben sie?
- Wie nutzen sie ihr „Plus“ an Mehrsprachigkeit in interaktiven Lernszenarien und wie reflektieren sie diese Erfahrung?

Die Antworten auf diese Fragen sind für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik von zentralem Interesse. Unsere Studie im Rahmen von „RepertoirePluS“ zeigt auf, wie Umfang und Nutzung von Sprachrepertoires beschrieben werden können, und kann so bei der effektiveren Beurteilung von plurilingualen Kompetenzen und bei der Planung von Mehrsprachencurricula und dem Unterrichten nach mehrsprachigen Ansätzen unterstützen.

1.2 PARTNER UND FINANZIERUNG

Das Projekt „RepertoirePluS“ wurde von den drei Südtiroler Bildungsdirektionen (Deutsche Bildungsdirektion, Direzione Istruzione e Formazione italiana und Intendënza y Cultura ladina) unterstützt. Brigitta Busch (Universität Wien), Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt) und Marina Chini (†, Universität Pavia) begleiteten das Projekt als wissenschaftliche Beraterinnen.

Das Projekt wurde von der Autonomen Provinz Bozen finanziert (Landesgesetz Nr. 14 der Autonomen Provinz Bozen vom 13. Dezember 2006). Die Stiftung Südtiroler Sparkasse stellte zusätzliche Mittel für die Doktorarbeit, die Verena Platzgummer im Rahmen des Projekts verfasst, zur Verfügung.

1.3 KONTEXT UND THEORETISCHER HINTERGRUND

In vielen mehrsprachigen Regionen wie der Autonomen Provinz Bozen, in denen SchülerInnen nicht nur über Kenntnisse in zwei oder drei Landessprachen, sondern auch in anderen Sprachvarietäten und/oder vielen anderen Fremd- oder Herkunftssprachen besitzen, werden Initiativen ergriffen, um integriertes Sprachenlernen stärker zu fördern. Weder die integrierte Sprachdidaktik noch die Entwicklung darauf basierender Mehrsprachencurricula bauen jedoch umfassend auf den plurilingualen Kompetenzen der SchülerInnen auf, da es schwierig ist, die Gesamtheit ihrer sprachlichen Repertoires und deren Potenzial zu erkennen und zu beschreiben. Aus diesem Grund ist es notwendig, das gesamte Spektrum der sprachlichen Ressourcen zu operationalisieren, doch keines der bis dato verfügbaren Instrumente zur Einschätzung von Sprachkenntnissen (z.B. GeRS 2001 und GeRS Companion Volume 2018) erfüllt dieses Ziel. Einen alternativen Ansatz bietet der Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA 2009, 2012), welcher zwar theoretische Deskriptoren für sprachübergreifende Fähigkeiten und Ressourcen mehrsprachiger SchülerInnen bietet, aber noch nicht empirisch validiert wurde.

Im folgenden Abschnitt wollen wir einen Überblick über die wichtigsten theoretischen Konzepte geben, die die Grundlage des „RepertoirePluS“-Projekts bilden:

Sprachrepertoire
Das sprachliche Repertoire (oder Sprachrepertoire) wird als ein Ganzes verstanden, das Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurz alle Routinen umfasst, welche die Interaktion im Alltag prägen. Mit anderen Worten: Es umfasst alle sprachlichen Mittel und Ressourcen, auf die SprecherInnen in spezifischen Interaktionen zurückgreifen können, um (soziale) Bedeutung herzustellen (vgl. Busch 2012).

Multi-Kompetenz
Multi-Kompetenz ist nicht einfach die Summe von zwei oder mehr Sprachen, sondern wird definiert als die Kenntnis von mehr als einer Sprache durch eine Sprecherin oder einen Sprecher. Dabei geht man davon aus, dass jemand, der zwei oder mehr Sprachen beherrscht, über eine eigenständige mehrsprachige Kompetenz verfügt und dies nicht als mangelnde Einsprachigkeit betrachtet werden kann. Die Multi-Kompetenz ist weder ein Modell noch eine Theorie, sondern vielmehr eine Gesamtperspektive: Sie verändert den Blickwinkel, aus dem der (Zweit-)Spracherwerb betrachtet wird. Sie stellt eine ganzheitliche Interpretation der Mehrsprachigkeit im Gegensatz zu einer einsprachigen „fraktionierten“ Interpretation dar (vgl. Cook 2016).

REPA (2009, 2012)
Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA) ist ein Instrument zur Unterstützung der Entwicklung von plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen auf allen Bildungsebenen. Er enthält eine systematische Darstellung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen und Ressourcen für Wissen (*savoir*), Einstellungen (*savoir-être*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*) und soll die Arbeit von Lehrpersonen bei der Entwicklung, Planung und Evaluierung von Unterrichtsmaterialien und -aktivitäten unterstützen. Das wissenschaftliche Fundament des REPA bietet Lehrpersonen eine Ausgangsbasis, um ihren Unterricht nach den neuesten Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung zu gestalten.

GeRS-Begleitband (2018)
Aufbauend auf dem Modell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) soll das neue Referenzinstrument des GeRS-Begleitbandes („Companion Volume“) die Kernbotschaften des GeRS aktualisieren und erweitern, indem es Skalen für neue Bereiche und eine Anleitung mit einer Begründung für jede Skala bietet, um die Förderung der Mediation innerhalb und zwischen Sprachen und der plurilingualen/plurikulturellen Kompetenz zu unterstützen.

Plurilinguale Kompetenz
Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden (vgl. Henning & Schlabach 2018).

Plurilinguale Kompetenz beurteilen
Plurilinguale Kompetenz kann im Rahmen von Settings beurteilt werden, die speziell als mehrsprachige Szenarien gestaltet wurden und Aktivitäten wie **Mediation**, **Interkomprehension** sowie **polyglotten Dialog** beinhalten (vgl. Lenz & Berthele 2010):

- Strategien zur Mediation können die Kommunikation und Verständigung zwischen Personen erleichtern, die ansonsten nicht in der Lage wären, erfolgreich direkt miteinander zu kommunizieren. Als sehr spezifische Arten von Mediation werden das exakte Übersetzen oder das Dolmetschen meist nicht dazugezählt.
- Der polyglotte Dialog beinhaltet die Verwendung von zwei oder mehr Sprachen oder Varietäten im mündlichen zwischenmenschlichen Austausch (produktiv oder rezeptiv). Meistens verwenden die Gesprächsteilnehmenden eine ihrer stärksten Sprachen und sind in der Lage, die von ihren GesprächspartnerInnen verwendeten Sprachen zu verstehen, sodass eine Interaktion stattfinden kann.
- Strategien zur Interkomprehension ermöglichen es Lernenden, auf (schriftliche) Texte in Sprachen zuzugreifen, die sie zwar nicht gelernt haben, die aber mit Sprachen verwandt sind, die bereits in ihrem sprachlichen Repertoire vorhanden sind.

Sprachendorf
Die Methode des Sprachendorfs basiert auf einer Idee aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik. Das Hauptprinzip ist dabei, authentische Sprachsituationen mit simulierten Alltagssituationen und Aufgaben zu schaffen, bei denen die Kommunikation in einer oder mehreren Sprachen notwendig ist. Ursprünglich als summatives Testverfahren konzipiert, kann das Sprachendorf auch als Unterrichtsmethode eingesetzt werden, um für die Lernenden einen Raum zu schaffen, in dem funktional-kommunikativer und situativer Sprachgebrauch geübt und weiterentwickelt werden kann. Heute wird die Sprachendorf-Methode auch in der integrierten Sprachdidaktik und zur Förderung von plurilingualen Kompetenzen eingesetzt.

2 Forschungsdesign

2.1 ZIELE

Im Fokus des „RepertoirePluS“-Projekts stehen die Erhebung und Operationalisierung individueller sprachlicher Repertoires und es wird untersucht, wie diese in der mehrsprachigen Interaktion verwendet werden. Zum einen erforschen und erklären wir den Umfang der sprachlichen Repertoires von Südtiroler SchülerInnen und untersuchen im Rahmen eines „Sprachendorfs“, wie sie ihr Sprachrepertoire in interaktiven mehrsprachigen Lernszenarien aktivieren und anwenden. Zum anderen erforschen wir, inwieweit sich die SchülerInnen des Umfangs und der Anwendungsmöglichkeiten ihrer Repertoires in mehrsprachigen Situationen bewusst sind. Wir entwickeln geeignete Instrumente zur Erforschung von Sprachrepertoires und evaluieren, wie das Bewusstsein für deren strategischen Einsatz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefördert werden kann.

2.2 STICHPROBE UND METHODIK

Insgesamt umfasste die Studie zu „RepertoirePluS“ drei Erhebungsphasen mit folgenden Inhalten und Teilnehmenden: eine Fragebogenerhebung zu den Sprachrepertoires von insgesamt 240 SchülerInnen (vgl. Zanasi & Platzgummer 2018; Zanasi, Platzgummer & Engel 2020) und eine experimentelle Beobachtung im Rahmen eines „Sprachendorfs“ mit insgesamt 128 SchülerInnen (vgl. Engel, Barrett, Platzgummer & Zanasi 2020), gefolgt von Fokusgruppeninterviews (vgl. Abb. 1).

An der Fragebogenerhebung nahmen SchülerInnen aus Südtiroler Mittel- und Oberschulen jeweils mit Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache bzw. von Schulen in den ladinischen Tälern teil. Die SchülerInnen besuchten die 2. Klasse Mittelschule (7. Jahrgang) oder die 1. Klasse Oberschule (9. Jahrgang). Die Schulen wurden gemeinsam mit den Projektpartnern an den drei Südtiroler Bildungsdirektionen ausgewählt. Als Kriterien wurden die Schulart, die Schulsprache(n), der Standort und die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Mehrsprachigkeitsstudie herangezogen. Insgesamt wurden sieben Schulen ausgewählt (vier Mittelschulen, von denen eine privat finanziert ist, und drei Oberschulen), wobei die Fragebogenstudie dann in zwei Klassen jeder Schule und das Sprachendorf mit einer der beiden durchgeführt wurde.
Die erhobenen Daten wurden Übereinstimmung mit den Bestimmungen der Europäischen Datenschutzverordnung Nr. 2016/679 (DSGVO) und der nationalen Gesetzgebung gesammelt.

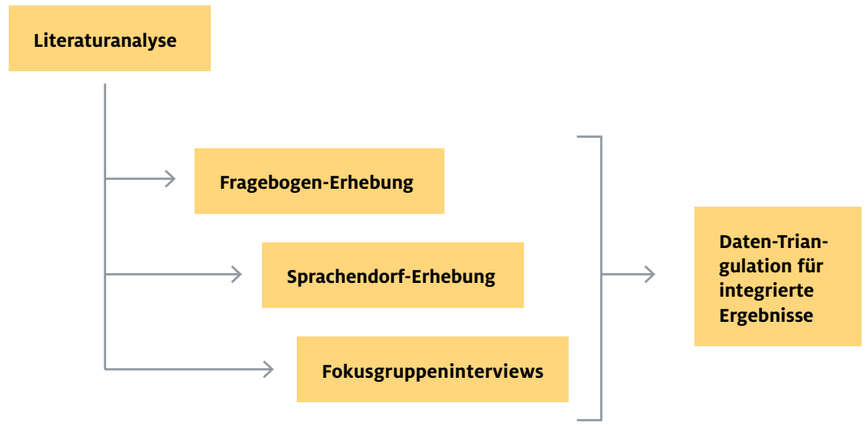

Abb. 1 RepertoirePluS-Forschungsdesign

2.3 SPRACHREPERTOIRES BESCHREIBEN: Fragebogen-Erhebung (Frühjahr 2017)

Im Rahmen der Literaturrecherchen und der konzeptionellen Arbeit entwickelten wir einen Fragebogen zur möglichst umfassenden Erhebung der sprachlichen Repertoires und der plurilingualen Kompetenzen von Südtiroler Mittel- bzw. OberschülerInnen. 240 SchülerInnen füllten diesen Fragebogen nach eigener Wahl entweder auf Deutsch oder Italienisch im Papier-und-Bleistift-Verfahren aus. Der Fragebogen bestand aus 47 Items und enthielt sowohl kreative Elemente (z.B. eine Vorlage für die Gestaltung eigener Sprachenportraits) als auch geschlossene, halboffene und offene Fragen und war in fünf Abschnitte unterteilt (vgl. Abb. 2):

Teil A - Sprachenportrait und -biographie: In diesem Teil können die SchülerInnen ihr Sprachenportrait gestalten und angeben, welche Sprachen und Dialekte bis zum aktuellen Zeitpunkt eine Rolle gespielt haben und auch in Zukunft spielen werden.

Teil B - Selbsteinschätzung von Sprachkompetenzen: Nach einer Beurteilung der Kompetenzen in allen für sie relevanten Sprachen und Dialekten geben die SchülerInnen auch Auskunft über die Häufigkeit der Verwendung bestimmter Sprachen, ihre mehr oder weniger bevorzugten Sprachen und ihre bisherigen Erfahrungen beim Sprachenlernen.

Teil C - Sprachverwendung im Alltag: Dieser Teil befasst sich mit Darstellungen rezeptiver und produktiver Mehrsprachigkeit in Alltagssituationen. Die SchülerInnen geben an, welche Sprachen und Dialekte sie zu Hause, in der Schule und in ihrer Umgebung hören und sehen und welche Sprachen und Dialekte sie bei der Kommunikation mit verschiedenen Personen(gruppen) sowie in verschiedenen situativen Kontexten, u.a. auch im digitalen Bereich, verwenden.

Teil D - Umgang mit mehrsprachigen Situationen: In diesem Teil können die SchülerInnen zunächst Informationen über die Bedeutung und den von ihnen wahrgenommenen allgemeinen Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit angeben, bevor sie beurteilen, wie sie ihre plurilingualen Kompetenzen in bestimmten vorgegebenen Alltagssituationen einsetzen würden.

Teil E - Persönliche Metadaten: Am Ende des Fragebogens werden die Metadaten der SchülerInnen erhoben, so auch z.B. den bisherigen Bildungsverlauf und die Sprachen, die sie in Zukunft lernen möchten.

Die Fragebögen wurden zunächst digitalisiert, um sie für die Auswertung vorzubereiten. Anschließend wurde ein Teil der Daten quantitativ mit SPSS analysiert und ein anderer Teil mithilfe des Programms ATLAS.ti einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003) unterzogen. Für die quantitativen Analysen erstellten wir eine Excel-Matrix, in die wir die Antworten der SchülerInnen einfügten und diese dann in SPSS konvertierten. Für die qualitative Inhaltsanalyse haben wir 10% der Fragebögen induktiv kodiert und dann ein verfeinertes Kodierungssystem auf alle Fragebögen angewendet. Während wir in dieser Phase hauptsächlich deduktiv kodierten, wurden im Verlauf der Datenverarbeitung auch einige induktive Codes zugewiesen. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen wurden dann in einer Zusammenschau miteinander in Beziehung gesetzt.

Abb. 2 Überblick der Fragebogen-Abschnitte

2.4 SPRACHREPERTOIRES AKTIVIEREN: Sprachendorf-Erhebung (Frühjahr 2018)

In Anlehnung an die Prinzipien der Erhebung mehrsprachiger Kompetenzen (vgl. Lenz & Berthele 2010) wählten wir ein Setting mit fünf Stationen (vgl. Abb. 3), das folgende Orientierungen in Aufgaben und Materialien beinhaltete: (a) Interkomprehension (rezeptiv; schriftlich): Lösen einer Aufgabe mit Hilfe von Texten in verschiedenen Sprachen, (b) Mediation I (produktiv; schriftlich-schriftlich): eine begründete Auswahl aus verschiedenen Angeboten treffen und eine Empfehlung formulieren, (c) Polyglotter Dialog I (rezeptiv; mündlich-schriftlich-mündlich): einem mehrsprachigen Gespräch folgen, ein Inhaltsprotokoll anfertigen und darüber reflektieren (d) Mediation II (produktiv; mündlich): sich aktiv an einer mehrsprachigen Gesprächssituation beteiligen und zu einer Problemlösung beitragen, und (e) Polyglotter Dialog II (rezeptiv; mündlich): sich aktiv und verstehend an einer mehrsprachigen Gesprächssituation beteiligen.

(a) Origami
An dieser Station soll eine Bastelaufgabe mit Hilfe von Texten in verschiedenen Sprachen gelöst werden. Zu diesem Zweck werden Anleitungen zum Falten eines Origami-Fuchses ausgewählt und in fünf Sprachen zur Verfügung gestellt: zwei aus der germanischen Sprachfamilie (Niederländisch, Schwedisch) und drei aus der romanischen Sprachfamilie (Französisch, Rumänisch, Spanisch).

(b) Freetime
An dieser Station sollen sich die SchülerInnen vorstellen, dass bald eine Austauschklasse aus Frankreich an ihre Schule kommt und dieser Partnerklasse sollen sie in einer E-Mail zwei oder drei Freizeitaktivitäten vorschlagen, die sie an bestimmten Terminen gemeinsam unternehmen könnten. Zu diesem Zweck stehen an einem Schwarzen Brett etwa zwanzig Freizeitaktivitäten zur Auswahl, die jeweils in den folgenden zwei Wochen in Südtirol stattfinden werden. Die Aushänge sind teilweise in Deutsch, in Italienisch, in Ladinisch und in Englisch verfasst.

(c) Polyglot Game
Das Thema dieser Station ist das „Polyglot Game", ein Sprachen-Twister-Spiel, das in einem dreiminütigen Werbevideo von Babbel.com präsentiert wird. Die SchülerInnen sehen sich das Video zweimal an und notieren zunächst ihre Eindrücke in Einzelarbeit auf einem vorbereiteten Protokollbogen. Nach der Erstellung eines Posters und der Präsentation der Ergebnisse sowie der Klärung möglicher offener Fragen folgt eine Spielrunde mit dem (nachgebauten) „Language Twister"-Spiel und eine Diskussion zum Thema „Sollte es mehr Spiele im Sprachunterricht geben?" in verschiedenen Sprachen (und Dialekten).

d) Lost and Found
Diese Station folgt der Logik eines Fundbüros in einem Vergnügungspark: Die SchülerInnen nehmen an einer mehrsprachigen Interaktion teil und werden aufgefordert, aktiv zu einer Problemlösung beizutragen. Sie erklären der verantwortlichen Person am Schalter, dass sie ein Gruppenmitglied verloren haben. Die Dame am Schalter ist sehr hilfsbereit, spricht Französisch und ein wenig Englisch und erklärt auch gerne, wie die Gruppe nun die relevanten Informationen in ein Formular eintragen soll. Die SchülerInnen werden auch gebeten, einer hinzukommenden Person zu helfen. Wenn alle Informationen gesammelt und in die Formulare einge-

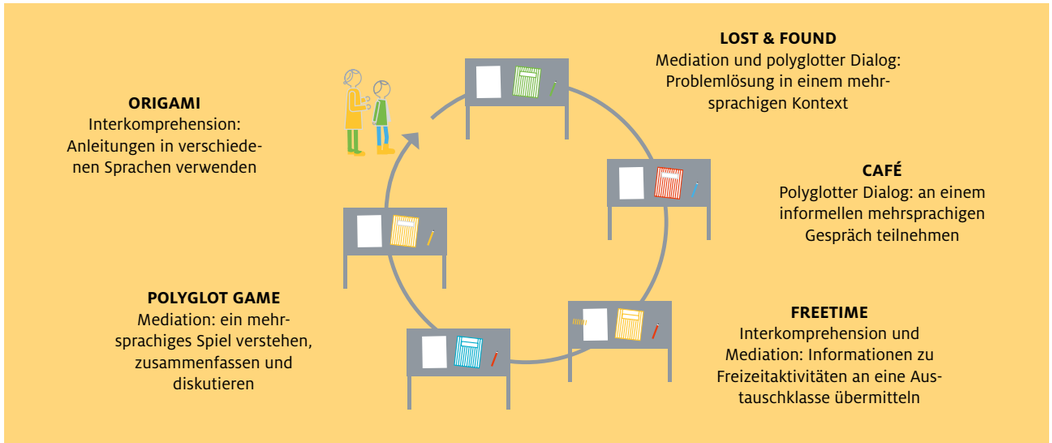

Abb. 3 Überblick über die Sprachendorf-Stationen

tragen sind, nehmen die SchülerInnen und die Fundbüro-Mitarbeiterin eine mehrsprachige Meldung über die vermissten Personen auf, die dann als Lautsprecherdurchsage abgespielt werden kann.

e) Café
Für diese Station werden die SchülerInnen gebeten, sich vorzustellen, dass sie sich derzeit im russischen Wladiwostok befinden. Sie erhalten von einem Studenten in der Einkaufsstraße Gutscheine für das neu eröffnete Café „Trefiloff". Dann setzen sie sich zu einer anderen Touristin an einen Tisch, die ihnen in ihrer Erstsprache Arabisch bei der Orientierung in der russischen Speisekarte helfen möchte. Wenn die Bestellungen aufgenommen und alle besonderen Ernährungswünsche mitgeteilt worden sind, folgt der Smalltalk zwischen den SchülerInnen und der anderen Touristin. Auch die Kellnerin gibt während des Wartens auf das Essen gerne Auskunft über die Stadt.

Die Sprachendorf-Erhebung fand in der Zeit vom 22. Februar bis 19. März 2018 bei Eurac Research statt und 128 SchülerInnen (pro Schule die jeweils sprachlich vielfältigere Klasse der beiden aus der ersten Erhebungsphase) nahmen daran teil. Die Forschungsaktivität wurde mit Audio- und Videoaufnahmegeräten aufgezeichnet, für jede der fünf Stationen wurden zwei Audioaufnahmegeräte (ein in der Kamera integriertes und ein separates auf jedem Tisch) und eine fest installierte Videokamera verwendet. Die Ausrüstung wurde vom „Amt für Film und Medien" zur Verfügung gestellt. Die Daten wurden auf den Server von Eurac Research übertragen, insgesamt stehen für die Analysen 185 Videos (etwa 50 Stunden Filmmaterial) zur Verfügung.

2.5 ÜBER SPRACHREPERTOIRES REFLEKTIEREN: Fokusgruppeninterviews (Frühjahr 2018)

Nach Abschluss der Sprachendorf-Aktivitäten luden wir alle teilnehmenden SchülerInnen ein, sich an einer Reflexionsrunde in Form einer Fokusgruppendiskussion zu beteiligen. Die Interviews waren so angelegt, dass sich die SchülerInnen über ihre Teilnahme an der „RepertoirePluS"-Studie und über ihre Erfahrungen im Sprachendorf austauschen und weitere relevante Aspekte diskutieren konnten (vgl. Abb. 4).
Im Rahmen dieser Fokusgruppeninterviews konnten die SchülerInnen zunächst eine Neubewertung ihrer Sprachenportraits, die sie vor einem Jahr im Rahmen der Fragebogenerhebung gestaltet hatten, vornehmen. Dabei waren sie dazu aufgefordert, über die Aktualität des Portraits und die darin enthaltenen Informationen zu ihrem Sprachrepertoire nachzudenken, und konnten auch eventuelle Änderungen vornehmen, die sie für notwendig erachteten. Es folgte eine semistrukturierte Diskussion über das Sprachendorf, in der es nicht nur um einen allgemeinen Eindruck, sondern auch um eine Nacherzählung jeder Station und eine Einschätzung der kommunikativen und kollaborativen Aufgabenstellungen, des erlebten Schwierigkeitsgrades und der sprachlichen Ressourcen und Strategien ging, die sie während der Stationen benötigt und angewandt hatten. Am Ende der Interviews konnten die SchülerInnen schließlich auch zukünftige und weitere für sie wichtige Aspekte der sprachlichen Vielfalt und Mehrsprachigkeit diskutieren. So konnte ein möglichst freier Austausch von Ideen erfolgen und es war uns Forschenden auch möglich, neue Inspirationen für zukünftige Projekte zu erhalten.
Die SchülerInnen verblieben in den gleichen Gruppen wie bei den Sprachendorf-Aktivitäten und auch die Interviewenden waren die gleichen wie an der Station, an der die jeweiligen Gruppen begonnen hatten. Allen Teilnehmenden stand es frei, Sprache(n) und Dialekt(e) je nach eigener Präferenz zu verwenden, auch das Wechseln und Mischen von Sprachen bzw. Dialekten war erlaubt. Die Diskussionen wurden ebenfalls aufgezeichnet und waren auf eine Dauer von 45 Minuten angesetzt. Die Interviewenden benutzten Moderationskarten, um die Interviews in jeweils gleicher Weise zu strukturieren, und achteten als ModeratorInnen darauf, dass alle SchülerInnen ausreichend Möglichkeiten hatten, sich an der Diskussion zu beteiligen.

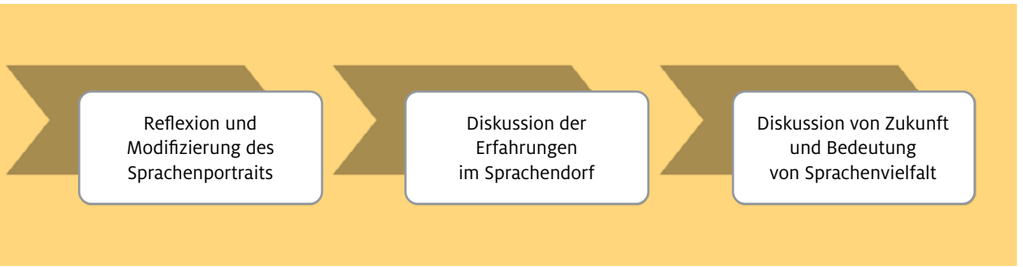

Abb. 4 Themen der Fokusgruppeninterviews

3 Ergebnisse

3.1 BESCHREIBUNG DES UMFANGS VON SPRACHREPERTOIRES

Die Auswertung der Fragebögen zeigt - nicht überraschend -, dass alle befragten SchülerInnen (n=240), mehrsprachig sind und erklärten, mindestens die drei Sprachen Italienisch, Deutsch und Englisch zu sprechen. Mehr als zwei Drittel der SchülerInnen (69%) sprechen jedoch tatsächlich mehr als diese drei Sprachen: 44% erklärten, vier Sprachen zu sprechen, 14% fünf Sprachen und 10% sprechen sechs, sieben, acht oder zehn Sprachen (vgl. Abb. 5).
Von diesen zusätzlichen Sprachen wurde Ladinisch am häufigsten erwähnt: 79 SchülerInnen, d.h. ein Drittel der Stichprobe, erklärten, auf verschiedenen Kompetenzniveaus Ladinisch sprechen zu können. Dies ist besonders interessant, da Ladinisch auch von SchülerInnen erwähnt wurde, die Schulen mit Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache besuchten (elf bzw. zwei SchülerInnen). Häufig wurden auch Sprachen genannt, die an Südtiroler Schulen unterrichtet werden, oder auch häufige Familiensprachen sind: Latein (57 SchülerInnen), Spanisch (42), Französisch (34), Albanisch (9) und Russisch (7). Andere Sprachen traten mit einer geringeren Häufigkeit auf, umfassten aber eine beträchtliche Vielfalt an Sprachen: Arabisch, Chinesisch, Griechisch, Japanisch, Kroatisch, Portugiesisch (je drei Nennungen), Polnisch, Rumänisch, Sardisch, Tschechisch (je zwei) und Friaulisch, Istrisch, Niederländisch, Norwegisch, Punjabi, Slowenisch, Ungarisch und Urdu (je eine Nennung). Insgesamt wurden somit bei der Selbsteinschätzung der Sprachenkenntnisse 29 verschiedene Sprachen von den SchülerInnen genannt.

Abb. 6 gibt einen besseren Einblick in die Kombinationen der Sprachen, die die SchülerInnen nach eigenen Angaben beherrschen. Die häufigste Kombination war Italienisch, Deutsch und Englisch (30%), gefolgt von Kombinationen dieser drei Sprachen mit Ladinisch (16%), mit Latein (14%) und mit Spanisch (8%). Bemerkenswert ist hier, dass der Rest der SchülerInnen (32%, d.h. etwa ein Drittel) Sprachkombinationen angab, die sie mit weniger als 10 anderen SchülerInnen der Stichprobe teilten - tatsächlich gaben 30 SchülerInnen (12%) Sprachkombinationen an, die in dieser Stichprobe einzigartig waren. Dies lässt darauf schließen, dass das Sprachrepertoire der SchülerInnen in unserer Stichprobe sehr vielfältig ist, und während man zwar davon ausgehen kann, dass SekundarschülerInnen in Südtirol über Sprachkenntnisse in mindestens drei Sprachen verfügen, gibt es darüber hinaus eine beträchtliche Vielfalt.

Dieses Bild wird noch komplexer, wenn wir auch die Sprachvarietäten in Betracht ziehen. Dazu gehören spezifische Dialekte oder Sprachmischungen, die die SchülerInnen in ihrer Selbsteinschätzung als relevant erachteten. Insgesamt traten in den uns vorliegenden Selbsteinschätzungen 32 verschiedene Varietäten auf. Die meisten dieser Varietäten weisen eine Verbindung zu Standards des Deutschen (z.B. Bayrisch, Schweizerdeutsch, Wienerisch, Sarntaler Dialekt) oder zur italienischen Standardsprache (z.B. Kalabrisch, Romano, Trentino, Sizilien) auf. Andere Varietäten lassen sich nicht ohne Weiteres der einen oder anderen Standardsprache zuordnen, insbesondere Bronzolotto und Laivesotto (vgl. Tartarotti 2010). Auch Varietäten des Ladinischen, des

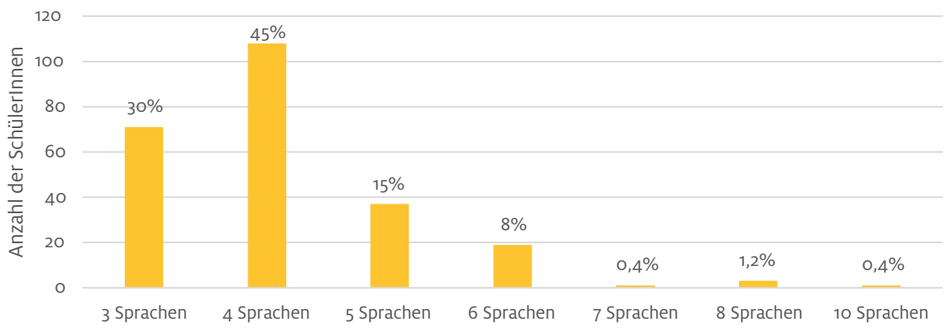

Abb. 5: Anzahl der SchülerInnen je nach Anzahl der mit Sprachkompetenzen angegebenen Sprachen

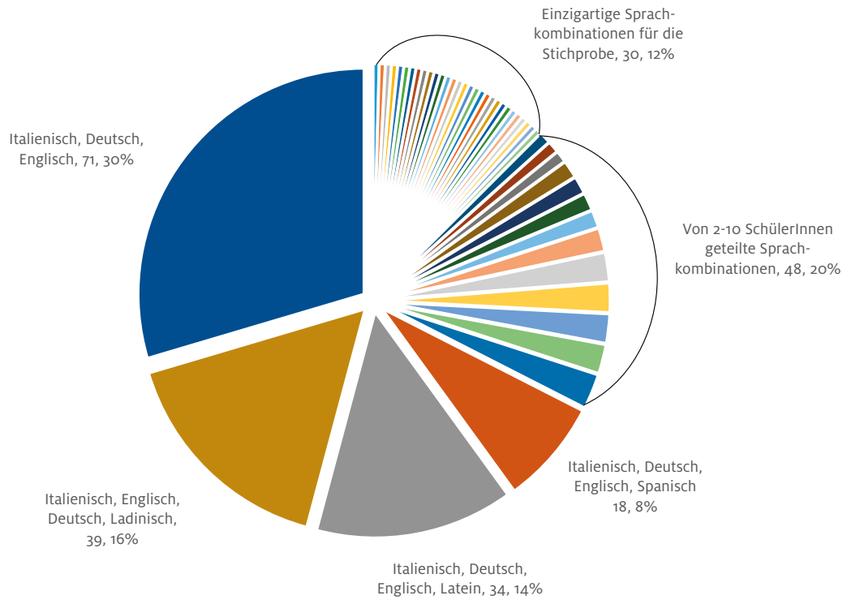

Abb. 6: Häufigkeit der Kombinationen von selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen der SchülerInnen

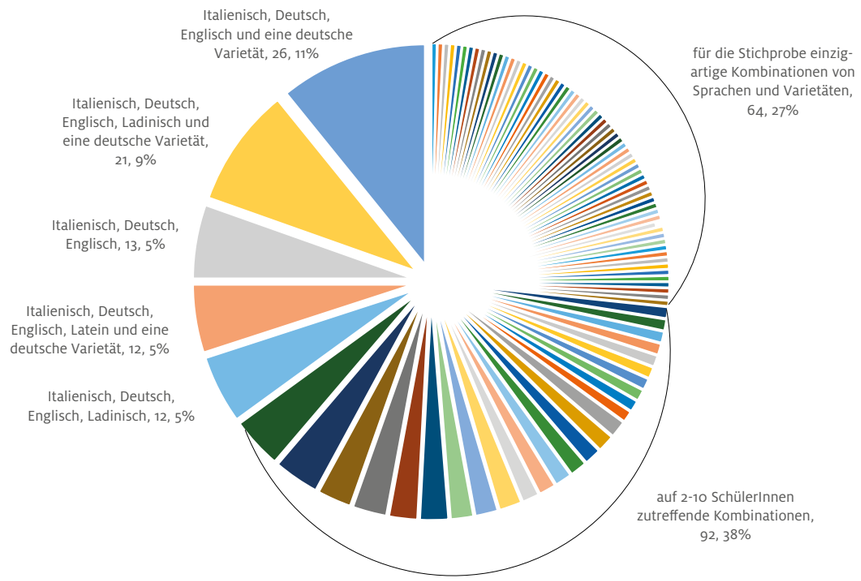

Abb. 7: Kombinationen aus Sprachen und Varietäten aus der Selbsteinschätzung der SchülerInnen

Englischen und des Albanischen wurden genannt.
Abb. 7 stellt die Kombinationen von Sprachen und Varietäten dar, in denen die SchülerInnen nach eigenen Angaben Kompetenzen besitzen, wobei allerdings nur zwischen verschiedenen Gruppen an Varietäten (z.B. italienisch-, deutsch- oder ladinischbasierte Varietäten) unterschieden wird. Die häufigste Kombination, die von 26 SchülerInnen (11%) geteilt wird, ist die aus den drei Sprachen Deutsch, Italienisch, Englisch und einer deutschen Varietät. Weitere Kombinationen, die auf mehr als zehn SchülerInnen zutreffen, sind ebenfalls in der Grafik aufgeführt. Die von weniger als zehn SchülerInnen genannten Kombinationen belaufen sich unter Berücksichtigung der Varietäten auf fast zwei Drittel der Stichprobe (156 SchülerInnen). Bei 64 dieser Befragten (mehr als ein Viertel der Stichprobe) handelt es sich um einzigartige Kombinationen. Das Ergebnis zeigt einmal mehr eine sehr große Vielfalt der sprachlichen Repertoires.

Der Fragebogen erlaubte nicht nur Einblicke in die Sprachen und Varietäten, für welche die SchülerInnen Sprachkompetenzen angaben, sondern auch in ihren Sprachgebrauch in verschiedenen Alltagskontexten. Hierbei haben wir nach ihrer Sprachverwendung in den Domänen Schule, Zuhause und Freizeit gefragt.
Die Angaben in den Fragebögen zeigen, dass die SchülerInnen in der Schule dazu neigen, meistens die an ihren jeweiligen Schulen unterrichteten Sprachen zu verwenden. Eine Ausnahme bilden erwartungsgemäß lokale Varietäten des Deutschen: diese werden in der Schule von 101 SchülerInnen der Stichprobe (42%) verwendet, darunter 16 SchülerInnen an Schulen in den ladinischen Tälern und drei SchülerInnen an Schulen mit Italienisch als Unterrichtssprache. Italienische Varietäten werden hingegen nur von vier SchülerInnen der Stichprobe in der Schule verwendet. Ausnahmen in Bezug auf andere in der Schule verwendete Sprachen sind selten: Albanisch wurde von drei SchülerInnen und Ungarisch von einem Schüler erwähnt, aber beide Sprachen werden immer nur in den Pausen und auf dem Schulhof, nicht aber im Unterricht verwendet.
Die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen (194, d.h. 81%) verwendet zu Hause mehr als eine Sprache, der größte Teil davon (117 SchülerInnen, d.h. 49%) verwendet zu Hause zwei Sprachen. Von diesen SchülerInnen verwenden 81 (d.h. 34% der gesamten Stichprobe) zu Hause eine Kombination aus italienischer und deutscher Standardsprache und/oder Varietäten. Andere Befragte verwenden zu Hause zwischen drei und fünf Sprachen in verschiedenen Kombinationen.
In der Freizeit verwendet ein noch größerer Anteil der SchülerInnen (226, d.h. 94%) mehr als eine Sprache: für die Mehrheit der SchülerInnen (115, d.h. 48%) sind es drei verschiedene Sprachen. Andere SchülerInnen verwenden in ihrer Freizeit zwei, vier oder fünf Sprachen, und nur wenige Befragte zwischen sechs und acht Sprachen. Die häufigste Kombination in diesem Zusammenhang ist wiederum Deutsch, Italienisch und Englisch (92, d.h. 38%), bei einigen auch eine deutsche Varietät.
Viele SchülerInnen geben an, die in der Schule gelernten Sprachen (Französisch, Spanisch und Russisch) oder Familiensprachen (z.B. Albanisch, Polnisch, Rumänisch) auch in verschiedenen Freizeitkontexten zu verwenden.
Die Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung geben auch Aufschluss darüber, wie die SchülerInnen ihre eigene Mehrsprachigkeit empfinden und wie sie mit bestimmten Hindernissen, Herausforderungen und Besonderheiten in selbst erlebten oder hypothetischen Situationen umgehen (würden). Insgesamt ergibt sich ein sehr differenziertes, aber positives Bild: Die überwiegende Mehrheit der Befragten geht selbstbewusst und proaktiv mit ihrer Mehrsprachigkeit um. Sie verbinden positive Erfahrungen mit dem Erlernen und dem Gebrauch von Sprachen und sind überzeugt, dass ihre mehrsprachigen Kompetenzen auch in Zukunft und in vielen persönlichen, sozialen und beruflichen Situationen wichtig und nützlich sein werden.

3.2 SPRACHREPERTOIRES IM SPRACHENDORF AKTIVIEREN

Für alle 32 beteiligten SchülerInnengruppen wurde eine umfassende Erstanalyse aller vorliegenden Daten durchgeführt. Sie sollte einen Ausgangspunkt für eine Gesamtbewertung des sprachlichen Handelns der beobachteten Gruppen auf der Grundlage gemeinsamer Indikatoren bieten. Neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Station umfasste die globale Beschreibung und offene Analyse aller Stationen eine Übersicht über alle während der Aktivität verwendeten Sprachen und Varietäten (Art der Interaktion, Einsatz der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten, Richtung des Kommunikationsflusses). Wir erstellten auch einen Überblick über die auffälligsten Phasen während jeder Stationsaktivität im Hinblick auf die Verwendung der einzelnen sprachlichen Ressourcen und Sprachgebrauchsstrategien.
Von den Mittelschulen nahmen 19 Gruppen am Sprachendorf teil. Für 12 von ihnen gibt es ein durchweg positives Feedback für alle fünf Stationen des Sprachendorfs. In diesen Fällen nahmen die SchülerInnen aktiv an der Aufgabe teil, arbeiteten mit den StationsleiterInnen zusammen und engagierten sich gemeinsam für eine Lösung der Aufgaben. Zu sechs Gruppen gibt es ein gemischtes Feedback, da es jeweils ein oder manchmal zwei Stationen gab, bei denen die SchülerInnen nicht so deutlich in die Aufgabe eingebunden schienen. Schließlich gibt es zwei Gruppen, bei denen die Bewertung auf eine geringe Beteiligung aufgrund von Schüchternheit oder mangelndem Interesse seitens einzelner SchülerInnen hindeutete. Was die SchülerInnen der Oberschulen

betrifft, so bestand die Stichprobe aus 13 Gruppen. Bei neun von ihnen liegt ein positives Feedback für alle Stationen im Sprachendorf vor, nur bei drei Gruppen war das Feedback gemischt. In den meisten Fällen und im Vergleich zu den Mittelschulgruppen stellten die StationsleiterInnen fest, dass die SchülerInnen die Aufgaben besonders schnell erfassen und bewältigen konnten.

An der Station „Origami“ benutzten die SchülerInnen in der Regel die Hauptsprache der Stationsleitung, entweder Deutsch oder Italienisch, und untereinander auch die andere „zweite“ Sprache, den deutschen Dialekt und/oder etwas Ladinisch (Oberschulen). Häufig kam es zu sprachlichen Reflexionen über Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen romanischen und germanischen Sprachen, und insbesondere in den Oberschulen wurden weitere Sprachressourcen in Rumänisch, Französisch und Spanisch aktiv von den SchülerInnen genutzt.
An der Station „Freetime“ war Englisch die am häufigsten verwendete Sprache für alle SchülerInnengruppen. Die Teilnehmenden der Mittelschulen benutzten daneben sehr oft deutsche Dialekte, Italienisch und Deutsch, die SchülerInnen der ladinischen Schulen manchmal auch Ladinisch. Die OberschülerInnen verwendeten hauptsächlich Italienisch, Deutsch und einen deutschen Dialekt in relativ ausgewogener Art und Weise, aber kein Ladinisch. Der vorherrschende Kommunikationsmodus war konzeptionell schriftlich (Lesen und Schreiben), da die Art der Aufgabe die SchülerInnen zur Zusammenarbeit beim Lesen und bei der Auswahl von Freizeitangeboten auffordert und sie in das Schreiben einer E-Mail involviert.
An der Station „Polyglot Game“ war die Hauptkommunikationssprache diejenige, die von den StationsleiterInnen verwendet wurde - Deutsch oder Italienisch -, gefolgt von einer ausgewogenen Verwendung der jeweils anderen Sprache und von Englisch und/oder des deutschen Dialekts. Ladinisch wurde ebenfalls verwendet, allerdings nur von den SchülerInnen der Mittelschulen.
Das Sprachen-Twister-Spiel beinhaltete zudem eine frei wählbare „Jokersprache“, was viele SchülerInnen motivierte, auch andere Sprachressourcen ihres Repertoires zu aktivieren, wie beispielsweise Französisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Ungarisch (Mittelschulen) und Französisch, Koreanisch, Moldauisch, Norwegisch, Polnisch und Russisch (Oberschulen).
An der Station „Lost and Found“ bevorzugten die MittelschülerInnen bei der Interaktion mit der Stationsleiterin das Englische, wobei Französisch ebenfalls recht häufig verwendet wurde und in zwei Gruppen auch Albanisch hinzukam. Untereinander kommunizierten die SchülerInnen hauptsächlich in Italienisch, Deutsch oder deutschem Dialekt. Die OberschülerInnen benutzten hauptsächlich Englisch und Italienisch für die direkte Kommunikation, gefolgt von Französisch und deutschem Dialekt. Italienisch diente oft als Brückensprache für Französisch, während viele SchülerInnen auch versuchten, französische Begriffe und Phrasen in die Interaktion einzubeziehen. Die Kommunikation war ausgewogen zwischen mündlichen und schriftlichen Teilen, und die Station wurde von allen Gruppen sehr geschätzt.
An der Station „Café“ benutzten alle SchülerInnen die Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch, aber weder deutschen Dialekt noch Ladinisch. Einige SchülerInnen versuchten, einige arabische und russische Wörter, die sie in der Interaktion mit den Stationsleiterinnen erkannt hatten, zu wiederholen oder sogar selbständig zu verwenden, und die Mehrheit der Teil-

nehmenden benutzte viel nonverbale Kommunikation (meist in Form von Gestik). Die Station wurde von den Gruppen ebenfalls sehr positiv beurteilt und als die herausforderndste des gesamten Sprachendorf angesehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beiden Hauptunterrichtssprachen (Deutsch und Italienisch) an allen Stationen sehr häufig verwendet wurden. Auch der deutsche Dialekt wurde recht häufig genutzt, jedoch nie an der „Café"-Station, was möglicherweise auf ihren „internationalen" Charakter zurückzuführen ist, da die SchülerInnen bei der Interaktion in diesem eindeutig nicht-lokalen Kontext auf die Verwendung eines lokalen Dialekts verzichtet haben könnten. Englisch wurde ebenfalls häufig verwendet - d.h. diese Sprache kam an allen Stationen vor, außer bei „Origami", wo der Schwerpunkt auf einer Interkomprehensionsaufgabe ohne englisches Material lag. Die Schulsprachen Deutsch, Italienisch und Englisch wurden von allen Schülergruppen mit Leichtigkeit und in einer ziemlich ausgewogenen Weise verwendet. MittelschülerInnen zeigten eine höhere Tendenz, auch Ladinisch in ihren Interaktionen zu verwenden, als dies bei den Gruppen der Oberschulen der Fall war (zwei Stationen vs. eine Station). In vielen Gruppen wurden zusätzlich Französisch, Arabisch, Russisch und Spanisch verwendet, wenn die Stationen explizit einen Fokus auf weitere sprachliche Ressourcen beinhalteten. SchülerInnen der Mittelschule brachten auch Albanisch, Ungarisch und Portugiesisch ein, SchülerInnen der Oberschule auch Koreanisch, Moldauisch, Norwegisch, Polnisch und Rumänisch. Diese „zusätzlichen" Sprachen entsprechen auch einigen (nicht allen) der sprachlichen Kompetenzen, die die SchülerInnen in ihren Fragebögen angaben; eine anschließende Triangulation wird weitere Einzelheiten zu diesem Aspekt zeigen.

3.3 ZUSAMMENFÜHRUNG: TRIANGULATION-FALLSTUDIE

Ziel unserer Studie war es, das sprachliche Repertoire von SchülerInnen auf umfassende Art und Weise zu beschreiben. Um möglichst viele Dimensionen des Repertoires erfassen zu können, entschieden wir uns für die Durchführung einer Triangulationsanalyse unter Verwendung aller verfügbaren Daten aus den drei Teilen der Studie: dem Fragebogen, dem Sprachendorf und der Fokusgruppendiskussion. Wir wählten eine qualitative Vorgehensweise und konzentrierten uns auf eine Fallstudie anhand von zwei Schülern. Unser Ziel war es dabei, das sprachliche Verhalten einer ausgewählten Gruppe von Schülern zu beobachten, um herauszufinden, wann und wie ihre mehrsprachigen Repertoires aktiviert werden und welche Strategien für deren Gebrauch beobachtet werden können. Innerhalb einer ausgewählten Schülergruppe konzentrierten wir uns auf eine detaillierte Analyse von zwei Schülern, die wir Max und Carlo nennen werden. Sie besuchten eine der Schulklassen der Mittelschule und waren in ihrem (sprachlichen) Verhalten während der gesamten Studie in vielerlei Hinsicht sehr bemerkenswert.
Die Überlegungen der Schüler zu ihren Einschätzungen des Sprachendorfs stellten den Ausgangspunkt für unsere Analysen dar, da diese viel Aufschluss darüber gaben, welche Stationen für die SchülerInnen am herausforderndsten und sinnvollsten waren. Ihre Berichte über die Stationen wurden auch dazu verwendet, jene Aspekte zu bestimmen, die analysiert und mit den bereits in der Fragebogenerhebung und den Fokusgruppeninterviews gesammelten Sprachprofilen der Schüler in Bezug gesetzt werden sollten (vgl. Abb. 8). So wählten wir die Stationen „Lost and Found" und „Café"

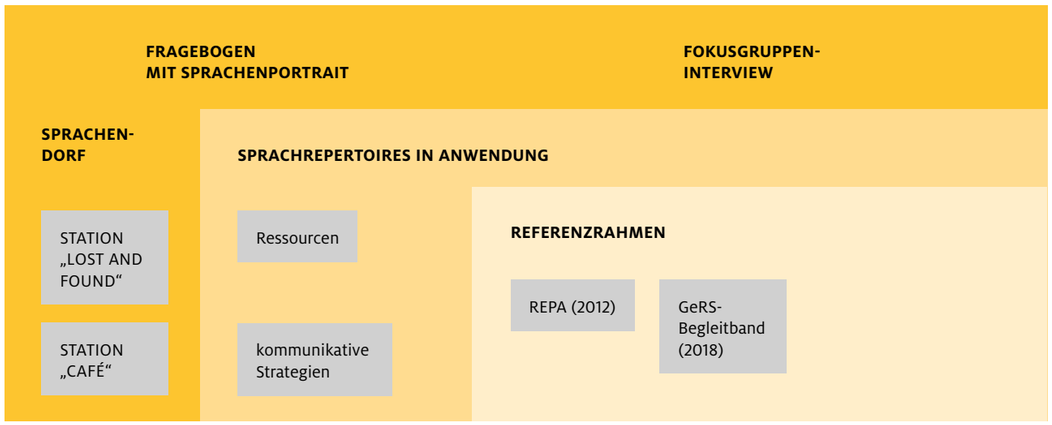

Abb. 8 Methodenüberblick für die Fallstudien-Analyse

für die tiefergehende Analyse aus. Wir transkribierten die audiovisuellen Daten mit ELAN, einer linguistischen Analysesoftware, die für eine Identifizierung und Ordnung der dichten Passagen in der mehrsprachigen Kommunikation nützlich ist. Anschließend führten wir eine detaillierte Analyse der verarbeiteten multimodalen Daten durch, um die Dynamik der Gruppe in einem spezifischen situativen Kontext zu verstehen, eine Dynamik, die oft aus einer rein linguistischen Analyse der Transkriptionen (z.B. Körpersprache, Deixis, Raumnutzung) nicht ersichtlich ist, und die insbesondere die beiden Schüler betrifft.
Darüber hinaus wurde in der Analyse der Fokus auf eine Einschätzung der plurilingualen Kompetenz gesetzt, ein Prozess, der einen explorativen Aspekt der Forschung darstellt, auch angesichts der Tatsache, dass dies ein aktuelles und viel diskutiertes Thema im wissenschaftlichen Diskurs ist. Max und Carlo wurden bei ihren Kommunikationsinteraktionen im Sprachendorf (Stationen „Lost and Found" und „Café") beobachtet. Unsere Analysen wurden mit entsprechenden Deskriptoren des REPA (2012) und des GeRS-Begleitbandes (2018) abgeglichen. Letzterer baut auf der theoretischen Struktur mehrerer Rahmenwerke (u.a. auch REPA) auf, ist jedoch ein eher praxisorientiertes Instrument, das nun neue Skalen und Deskriptoren enthält, die speziell auf individuelle Mehrsprachigkeit und Mediation ausgerichtet sind. Die Art und Weise, wie Max und Carlo von ihrem Sprachrepertoire Gebrauch machen, hat uns dazu veranlasst, zwei Skalen der plurilingualen Kompetenz (d.h. Aufbau auf dem plurilingualen Repertoire, plurilinguales Verstehen) und sieben Skalen der Mediation (d.h. Erleichterung der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, Management der Interaktionen, Vermittlung in informellen Situationen, Erleichterung der Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten, Verknüpfung mit Vorkenntnissen, Anpassung der Sprachen, Aufschlüsselung komplizierter Informationen) zu wählen und den beiden Schülern einen Deskriptor und somit das entsprechende Niveau zuzuweisen. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über erste Ergebnisse.

Fallstudie

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben, konnte eine Daten-Triangulation aufzeigen, inwiefern die Schüler ihre Sprachrepertoires konsistent verwenden und worin sich diese Verwendung in verschiedenen Analysekontexten unterscheidet. In diesem Kapitel werden wir zunächst die beiden Fälle getrennt betrachten. Für jede der beiden Fallstudien werden wir das Sprachenportrait, das Fokusgruppeninterview und die beiden untersuchten Sprachendorfstationen diskutieren, wobei wir stets die Erkenntnisse aus den anderen Datenquellen einbeziehen. Wir werden unsere Analyse dann mit einer zusammenführenden und vergleichenden Beschreibung der Schüler-Profile abschließen.

Fall 1: Max
Bei Max liegt sowohl eine sehr interessante biographische Erfahrung eines mehrsprachigen Sprechers als auch ein bemerkenswertes Beispiel für die Komplexität eines Sprachrepertoires vor.
Beim Betrachten des Sprachenportraits (vgl. Abb. 9) fällt sofort eine sehr weit gefasste, fluide Darstellung seines sprachlichen Repertoires auf, die mit den im Fragebogen aufgeführten Sprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Ladinisch, Spanisch) übereinstimmt. Nur der Dialekt aus dem Veneto und das Südtirolerische, welche er im Fragebogen als Teil seines Repertoires aufführt, wurden im Portrait nicht berücksichtigt.
Der Körper ist ganz in Rot gefärbt, was bei Max für die italienische Sprache steht, während das Hellblau auf der Höhe der Arme und des Kopfes für Deutsch steht. Diese sind in der Tat seine Hauptsprachen, diejenigen, die ihn seit seiner Kindheit begleiten, wie er im Fragebogen angibt, und deren Kompetenzen er in der Selbsteinschätzung gleich wertet. Auch wenn jede Farbe je nach den individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen Konnotationen assoziiert werden könnte (vgl. Busch 2018), ist es möglich, das Rot für Italienisch dahingehend zu interpretieren, dass Rot eine „emotionale" Farbe ist, die normalerweise mit Emotionen und Gefühlen verbunden ist. Im Fragebogen gibt Max zudem an, dass Italienisch seine bevorzugte und stärkste Sprache ist und er es mit seinen Familienmitgliedern (mit denen er manchmal auch den Dialekt aus dem Veneto verwendet) assoziiert. An den Beinen und Füßen hat er Spanisch und Französisch farblich dargestellt. Beide sind Sprachen, die er in der Schule gelernt hat und die er in Zukunft verbessern möchte: Die Beine könnten als Metapher dafür dienen, dass er in Zukunft mit diesen Sprachen „weitergehen" wird. Darüber hinaus ist anzumerken, dass Max während der „Lost and Found"-Station, bei der Französisch die von der Stationsleiterin meistgesprochene Sprache ist, deutliche Anstrengungen zeigt, diese Sprache auch zur Lösung der Aufgabe zu verwenden. Auch wenn er in der Selbsteinschätzung Französisch als seine schwächste Sprache bewertet, versucht er, sich trotz der Schwierigkeiten an seine Gesprächspartnerin anzupassen, indem er die Sprache in der Interaktion kreativ einsetzt und auch neue ungewöhnliche Wörter verwendet („L'est sparì"), was auf eine hohe Motivation hinweist.
Max' Aussagen im Fokusgruppeninterview liefern weitere interessante Aspekte für die Analyse. Wie viele andere SchülerInnen gibt Max an, dass er sich nicht mehr erinnert, warum er beim Ausfüllen des Fragebogens sein Sprachrepertoire im Portrait so dargestellt hat, aber er bittet darum, etwas ändern zu dürfen. Er fügt Blau in den Augen für Ladinisch hinzu und sagt der Interviewerin, dass er in dieser Sprache nicht gut (zu)hören,

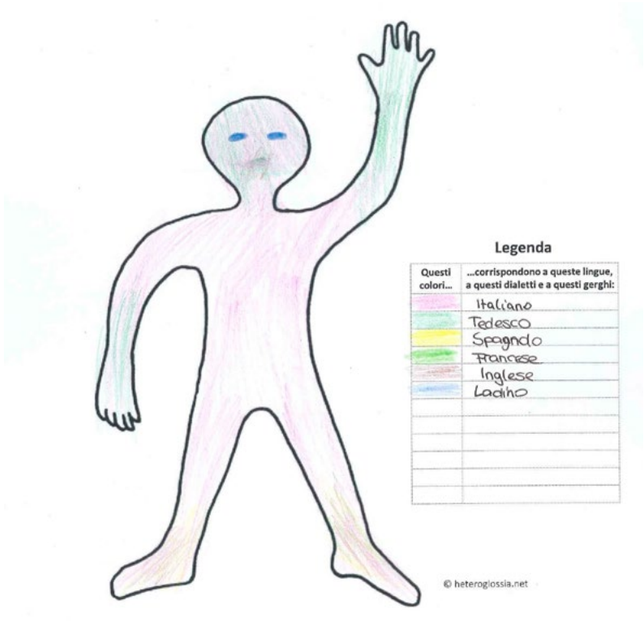

Abb. 9 Max' Sprachenportrait – im Rahmen des Fokusgruppeninterviews angepasst

aber fast alles lesen und verstehen kann (dies könnte der Grund dafür sein, dass er sich dafür entscheidet, Ladinisch in den Augen darzustellen). Darüber hinaus erklärt er im Rahmen des Fokusgruppeninterviews auch die fehlenden Dialekte im Portrait: „Ich bin lieber Hochsprache. Ich versteh nicht so viel Dialekt, ich vertraue mir besser auf die Hochsprache".

Während der Sprachendorf-Aktivitäten zog Max wegen seiner ausgeprägten Proaktivität und seines starken Engagements an den Stationen sofort unsere Aufmerksamkeit auf sich. Bei ihm zeigt sich das Profil eines Schülers, der sehr extrovertiert, leidenschaftlich, aktiv und kooperativ ist. Die Aktivierung seines sprachlichen Repertoires hängt sicherlich von einer Reihe von Faktoren ab: von den Sprachen der Stationen, der Wahrnehmung der Aufgabe und natürlich von seinen Charaktereigenschaften. In der Station „Lost and Found" zum Beispiel ist Max der Kern der Gruppe, der mit verschiedenen Arten von Kommunikation experimentiert, auch in ihm unbekannten Sprachen wie Albanisch oder Russisch. Er nutzt all seine sprachlichen Ressourcen, um am Gespräch teilzunehmen, und wenn er sich einmal nicht ausdrücken kann, bedient er sich der Körpersprache. Im Interview erklärt er, dass er „zu sehr" auf Gesten zurückgreift, und in der Tat sind Gesten in seinen Interaktionen sehr häufig anzutreffen. Wenn er mit für ihn neuen Sprachen konfrontiert wird, wiederholt er manchmal Begriffe, die er aus dem Kontext oder aus ihrer Ähnlichkeit mit anderen Sprachen aus seinem Repertoire ableitet. Zum Beispiel erinnert er sich im Interview an das russische Wort „Limonyi", das während der Station „Café" tatsächlich mehrmals wiederholt wird. Was diesen Punkt anbelangt, so scheint Max wie auch andere SchülerInnen nicht über seine mehrsprachigen Praktiken während der Stationen überrascht zu sein, die als die herausforderndsten empfunden wurden und in denen einige Sprachen überhaupt nicht zu ihrem Repertoire gehörten.

Sein großes Interesse und Engagement für die Aufgabe zeigt sich auch in der Neugier, die er an den Tag legt, wenn er seine GesprächspartnerInnen um mehr Informationen über ihr Herkunftsland bittet (z.B. zum Wetter in Russland). Dies ist ein wichtiger Aspekt bei den plurilingualen Deskriptoren im REPA wie auch im GeRS-Begleitband, die beide die Bedeutung der Neugier für den Aufbau des plurilingualen Repertoires unterstreichen. Beispielsweise verwendet Alex das Wort „portefuelle", nachdem er die Stationsleiterin „portefeuille" sagen hörte. Es kann davon ausgegangen werden, dass er das neue Wort mit ähnlichen Wörtern in seinem Repertoire vergleicht. Dies kann mit den folgenden Deskriptoren im GeRS-Begleitband (= CEFR-CV, Common European Framework of Reference - Companion Volume 2018) und im REPA in Verbindung gebracht werden:

> CEFR-CV: Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites "correction". Can foreignise a mother tongue word and ask for confirmation (Production strategy for compensating, B1); Can use an inadequate word from his/her repertoire and use gesture to clarify what he/she wants to say (Production strategy for compensating, A2);
> REPA: Sensibilität sowohl für die Unterschiede als auch für die Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen oder Kulturen (A-2.4).

Darüber hinaus liest Alex einen bestimmten Begriff im Französischen und vergleicht ihn mit der entsprechenden Form im Englischen: „ok, è un bambino o un ragazzo? Allora è un enfant" – dies zeigt eine Strategie, die sich auf die folgenden Deskriptoren bezieht:

> CEFR-CV: Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in different languages (Plurilingual comprehension, B1);
> REPA: Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können (S-5).

Des Weiteren zeigt er durch die Verwendung des Satzes „Il est sparí" weitere Flexibilität in seinen sprachlichen Ressourcen, indem er sich an die aktuelle Situation anpasst:

> CEFR-CV: Can exploit creatively his/her limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation (Building on plurilingual repertoire, B1);
> REPA: Einen grammatikalischen Transfer (Funktionstransfer) durchführen können; Grammatikalische Regularitäten in einer nicht vertrauten Sprache auf der Basis von Regularitäten in einer vertrauten Sprache aufstellen können (S-5.3.3).

Abb. 10 gibt einen visuellen Überblick über unsere Triangulationsanalyse und zeigt alle wichtigen Datenquellen, die wir für diese Fallstudie kombiniert haben, um zu einer umfassenden Darstellung des Repertoires des Schülers zu gelangen.

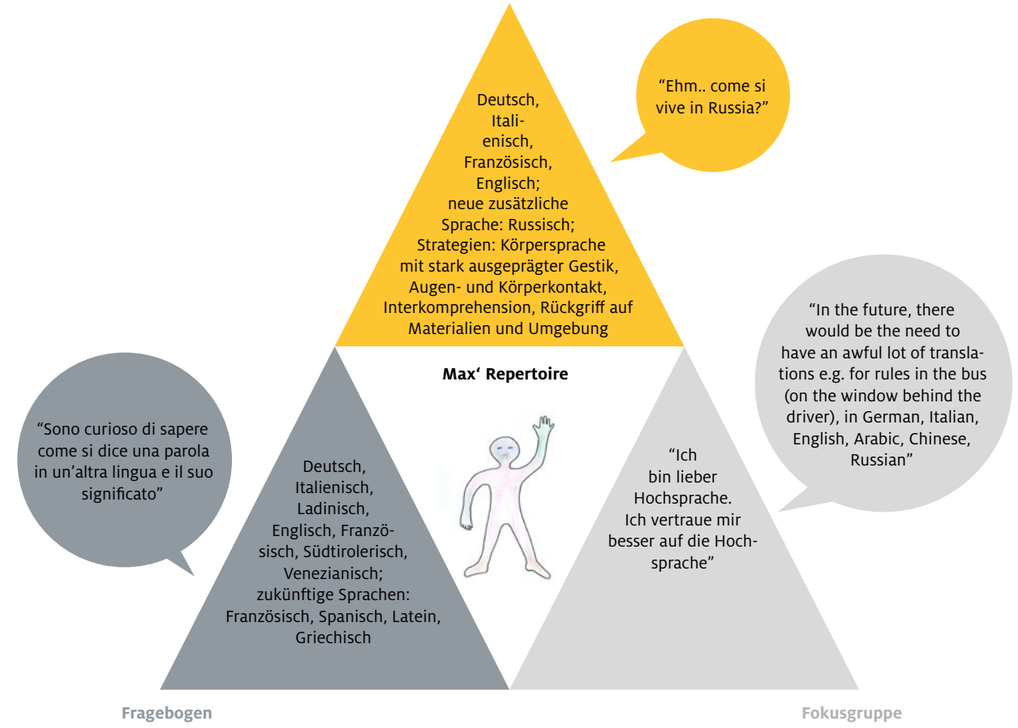

Abb. 10 Triangulation des Sprachrepertoires von Max

Abb. 11 Carlos Sprachenportrait

Fall 2: Carlo

Carlo verfügt über ein umfangreiches sprachliches Repertoire, das drei weit verbreitete Standardsprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch), eine Minderheitensprache (Ladinisch) und zwei Varietäten (deutscher Südtiroler Dialekt und italienischer Dialekt aus dem Veneto) umfasst. Nach den Angaben von Carlo im Fragebogen scheint sich das Repertoire besonders seit den Grundschuljahren mit der Einführung der Fremdsprache entwickelt zu haben. Die visuelle Darstellung seines Sprachenportraits (vgl. Abb. 11) verdeutlicht die Fluidität und Kontinuität zwischen den Sprachen des Repertoires. Carlo verwendet sehr ähnliche Farben, ohne sie klar voneinander zu trennen. Interessant ist, dass verwandte Sprachen wie Standarddeutsch und der deutsche Dialekt durch zwei Schattierungen der gleichen Farbe dargestellt werden. Dasselbe gilt für die italienische Dialektvarietät (Veneto) und die ladinische (friaulische) Varietät. Der visuelle Eindruck wird auch durch die während der Fokusgruppendiskussion gesammelten Daten bestätigt: Der Schüler selbst gibt an, Schwierigkeiten mit der Färbung der verschiedenen Körperteile zu haben, weil „alle Sprachen auf den ganzen Körper wirken". Carlo sagt auch, dass er mit „Sprachen" sowohl Standardsprachen als auch Varietäten meint.

Was die Position der Sprachen im Körper betrifft, so lässt sich beobachten, dass Englisch, Ladinisch und der Dialekt aus dem Veneto auf einzelne Flecken in der Silhouette beschränkt sind, während Italienisch, Deutsch und der deutsche Dialekt jeweils in zwei verschiedenen Bereichen vorhanden sind. Ladinisch wird von Carlo im Kopf platziert, und während des Fokusgruppeninterviews begründet der Schüler seine Wahl damit, dass er oft in dieser Sprache denke. Er fügt auch Italienisch und Deutsch in den Kopf seines Portraits ein. Darüber hinaus gibt er an, dass er Italienisch und Englisch in seine Hände gemalt hat, weil er beim Sprechen dieser Sprachen oft Gesten verwendet. Diese letzte Aussage wird auch durch sein Verhalten im Sprachendorf bestätigt: In einigen Passagen der Station „Lost and Found" begleitet der Schüler seine Verständigungsversuche auf Französisch mit Handgesten. In der Fokusgruppe berichtet Carlo, dass er mit einem neuen Klassenkameraden aus Indien ebenfalls Gesten verwendet hat.

Einige sprachliche Ressourcen sind nicht im Sprachenportrait enthalten, tauchen aber im Sprachendorf, in der Fokusgruppe und teilweise auch im Selbsteinschätzungsteil des Fragebogens auf. Während der aufgabenbasierten Interaktion im Sprachendorf verwendet der Schüler zwei zusätzliche Sprachen, Französisch und Russisch; Griechisch ist hingegen nur im Teil zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen des Fragebogens enthalten. Carlo trifft keine Aussage über vorhandene Französischkenntnisse, verwendet diese Sprache jedoch durchaus mit einigem Erfolg während der Station „Lost and Found". Russisch taucht auch in der Station „Café" im Sprachendorf auf. Hier integriert Carlo einige Wörter, indem er sie aus den Gesten der russischsprachigen Gesprächspartnerin ableitet, und verwendet sie wieder, zum Beispiel „bolshoi" (groß), „malenkiy" (klein), „schokoladnoe" (er sagt „schokolada"). In Bezug auf Russisch erklärt der Schüler, dass er in der Grundschule einige Wörter dieser Sprache gelernt habe, weil ein Freund von ihm russischsprachig war.

Schließlich kommt es durch einen interessanten Vergleich zu einer Erklärung seiner Teilkenntnisse der griechischen Sprache. Diesen zieht er zwischen der kommunikativen Situation im Sprachendorf und einer persönlichen Erfahrung: Während seines Urlaubs in Griechenland sprach Carlo mit Einheimischen, um Informationen zu erhalten, und konnte einige griechische Wörter verstehen, die er zuvor gehört hatte (ja, nein, bitte, danke). Abschließend können wir sehen, wie diese Sprachen Beispiele für „truncated repertoires" (vgl. Blommaert 2010), also sozusagen „verkürzte Repertoires" darstellen, d.h. jene Sprachen, mit denen wir in Kontakt gekommen sind und die Spuren in unserem Repertoire hinterlassen haben, auch wenn wir sie nicht vollständig beherrschen. Für Russisch und Griechisch schließlich haben wir es mit einem klaren Beispiel dessen zu tun, was Busch (2015) als Spracherleben definiert, d.h. als die sprachliche Erfahrung, die zur Bildung unseres Repertoires beiträgt.

Der Schüler scheint immer sehr konzentriert und in die Aufgaben des Sprachendorfs eingebunden zu sein. Wenn es um die soziale und sprachliche Dynamik innerhalb der Gruppe geht, nimmt er eine zentrale Rolle ein und ist oft der Hauptbezugspunkt für die anderen Gruppenmitglieder, da sie sich häufig direkt oder indirekt an ihn wenden. Die Aktivierung seines sprachlichen Repertoires und die Rolle des Sprechers ist an allen Stationen des Sprachendorfs zu beobachten, insbesondere dort, wo Gruppenarbeit am wichtigsten ist.

Die spontane Zuschreibung dieser Rolle ist wahrscheinlich sowohl auf seine sprachlichen Fähigkeiten als auch auf die von ihm angewandten sprachlichen Strategien zurückzuführen. Eine davon, die in der Interaktion mit Begleitpersonen und StationsleiterInnen deutlich sichtbar ist, ist die Mediation. In der Station „Lost and Found" zum Beispiel gelingt es Carlo dank seiner passiven Französischkompetenz, zwischen der Stationsleiterin bzw. Fundbüro-Angestellten und den anderen Gruppenmitgliedern zu vermitteln, indem er ihnen geduldig zuhört, bevor er ihre Botschaften übersetzt und neu formuliert.

Im Hinblick auf die Beschreibungen des GeRS-Begleitbandes (2018) ist der Schüler somit in der Lage, als sprachlicher Vermittler zu fungieren, um die Interaktion auch und vor allem in Momenten der Uneinigkeit zu unterstützen. Darüber hinaus wird sein vorhandenes Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt, die aus dem Verhalten im Sprachendorf abgeleitet werden kann, während des Fokusgruppeninterviews explizit, wenn nämlich der Schüler erklärt, dass sich Szenarien mehrsprachiger Interaktionen, wie sie in der Aktivität simuliert werden, in der Realität immer mehr verbreiten werden. In dieser Hinsicht zeigt er sogar eine bemerkenswerte Sensibilität für Fragen der Sprachpolitik und -planung, wenn er in einem Dialog mit Max vorschlägt, z.B. Informationsschilder in Bussen in den zehn meistgesprochenen Sprachen der Welt aufzuhängen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wir es bei Carlo mit einem Sprecher zu tun haben, der über ein breites und flexibles Sprachrepertoire verfügt, der sehr intuitiv und in der Lage ist, Verbindungen zwischen verschiedenen Sprachen auf verschiedenen Ebenen herzustellen, und der ganzheitliche kommunikative Strategien anwendet (er weiß, wie er die verschiedenen Informationen, über die er verfügt, zusammenfügen kann, um sie zu einer selbst formulierten Aussage zu verarbeiten). Carlos Mediationstätigkeit und seine Fähigkeit, seine Sprachkenntnisse zu integrieren, sind auch im REPA und im GeRS-Begleitband wichtige Indikatoren für plurilinguale Kompetenz. Als Mediator übersetzt Carlo die Erklärungen der Stationsleiterin für die anderen Gruppenmitglieder aus dem Französischen in den deutschen Dialekt, damit diese wissen, was sie tun müssen, um ihren Freund zu finden:

> CEFR-CV: Can communicate in language B (German dialect) the overall sense of what is said in language A (French) in everyday situations, following basic cultural conventions and conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification (mediation activities in mediating communication, acting as intermediary in informal situations, A2);
> REPA: (K1.3) Kompetenz der Sprachmittlung; Umformulieren können (durch Vereinfachung der Ausdrucksweise, durch Veränderung der Lexik oder durch deutliche Aussprache) (S.6.1.1)¸ Sprachen, Codes oder Kommunikationswege variieren oder wechseln können (S 6.5.1).

In derselben Station beschreibt Carlo kurz darauf den verlorenen Freund und versucht, einen Satz auf Französisch zu produzieren, wobei er zuerst Deutsch mit Englisch und dann Italienisch als eine dem Französischen ähnlichere Sprache mischt: „Ie, wie sagt man er ist tall…il est alt". Carlo formuliert den Satz dann sofort um, basierend auf dem Feedback der Stationsleiterin; SL: „il est grand?" Carlo: „ehh il est grand ehh en metre".

> CEFR-CV: Can exploit creatively his limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation (Building on plurilingual repertoire, B1);
> REPA: In Kontaktsituationen mit Sprachen oder Kulturen interagieren können (S-6).

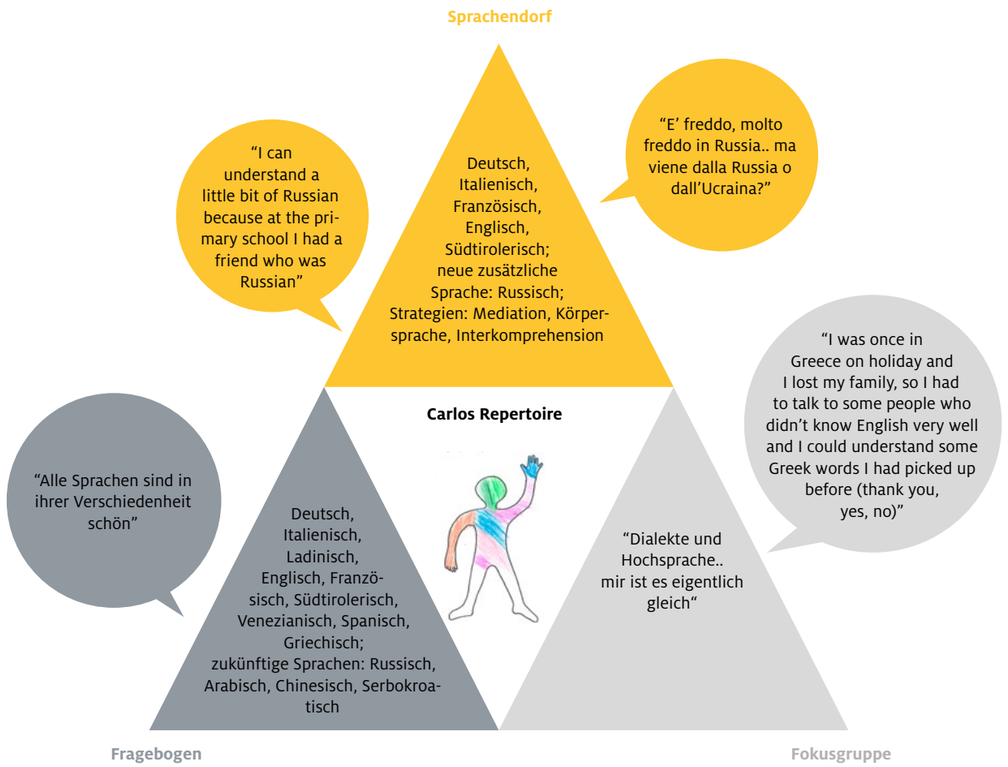

Abb. 12 Triangulation von Carlos Sprachrepertoire

Ein ähnliches Beispiel findet sich schließlich in der Beschreibung der Tochter der albanischen Dame. Carlo verwendet Wörter und Strukturen aus dem Französischen, die er schon einmal gehört hat: „le..le est é blond...das Haar c'est ehh blond".

> CEFR-CV: Can use words and phrases from different languages in his/her plurilingual repertoire to conduct a simple, practical transaction or information exchange (Building on plurilingual repertoire, A2);
> REPA: In Kontaktsituationen mit Sprachen oder Kulturen interagieren können (S-6)

Abb. 12 zeigt die Visualisierung von Carlos sprachlichem Repertoire, wenn alle verfügbaren Daten und die Ergebnisse der Triangulation kombiniert werden.

Zusammenfassung

Vergleicht man die Ergebnisse bezüglich des sprachlichen Repertoires der beiden Schüler, der Art und Weise, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen im Sprachendorf aktivieren und wie sie ihr Spracherleben darstellen und reflektieren, können folgende Aspekte zusammengefasst werden.
Es gab verschiedene Faktoren, die sich auf die Aktivierung der sprachlichen Repertoires der beiden Schüler auswirkten. Dazu gehören der Kontext der Aufgabenstellung und die Wahrnehmung der Schüler hinsichtlich der jeweiligen Aufgabe (d.h. ob sie die Aktivität als herausfordernd oder einfach empfanden). Ferner hing die Aktivierung ihres Sprachrepertoires von der/den Sprache(n) ab, die von den StationsleiterInnen verwendet und/oder durch das Material an jeder Station angeboten wurde(n) (z.B. war das Café-Menü auf Russisch, was die Schüler dazu veranlasste, einige russische Wörter zu verwenden). Ein weiterer Faktor war außerdem das wahrgenommene Verhalten und die Vorgehensweise der StationsleiterInnen (d.h. ob sie freundlich und offen für Austausch, Fragen und Dialog mit den SchülerInnen waren). Auch die individuelle Veranlagung und die soziale Rolle der Schüler schien laut unserer Analyse von Bedeutung zu sein, da ihre Interaktionsmodi und auch deren Häufigkeit und ihr Erfolg anscheinend mit dem jeweiligen Grad an extrovertiertem oder introvertiertem, leidenschaftlichem, involviertem oder zögerlichem Verhalten zusammenhingen. Ein weiterer Faktor, der einen direkten Einfluss auf die Interaktion der Schüler und die Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen zu haben scheint, besteht in der Gruppendynamik und den Beziehungen zwischen den SchülerInnen der Gruppe, die am Sprachendorf und an der Gruppendiskussion teilnahmen (z.B. schienen die Schüler sehr motiviert zu sein, auch sehr eingeschränkte sprachliche Ressourcen zu nutzen, wenn sich ihre Klassenkameraden an sie wandten, um Hilfe wie Sprachmittlung oder Erklärungen zu erhalten).
Wir kommen ferner zu dem Schluss, dass Unterschiede in der Anwendung von Kommunikationsstrategien zwischen Individuen, zwischen Aufgaben und Kommunikationskontexten und in spezifischen Situationen zu finden sind, in denen die Schüler ein bestehendes oder drohendes Missverständnis wahrnehmen oder in denen eine kommunikative Herausforderung im Begriff war, gelöst zu werden. Obwohl das Sprachenportrait als eine Momentaufnahme betrachtet werden muss, handelt es sich dabei, im Vergleich zu dem spezifischen sprachlichen Handeln im Sprachendorf, um eine sehr weit gefasste Darstellung des Sprachrepertoires der Schüler. Zusätzliche Sprachen, neue Wörter oder Phrasen können zu einem individuellen Repertoire hinzugefügt werden, sobald sich die Gelegenheit oder Notwendigkeit in einem bestimmten Kontext ergibt (z.B. wenn SchülerInnen ohne vorherige Kompetenzen in Russisch neue Wörter in dieser Sprache wahrnehmen und diese verwenden).
Als wir die Antworten der Schüler aus den Fragebögen mit ihrem Handeln im Sprachendorf verglichen, stellten wir fest, dass sich ihre Einschätzungen bezüglich eines bestimmten Verhaltens in einer herausfordernden mehrsprachigen Situation (d.h. hypothetische Situationen im Fragebogen) von ihrem tatsächlichen Verhalten und den kommunikativen Strategien an den untersuchten Sprachendorf-Stationen unterschieden (z.B. Missverständnisse im Sprachendorf). Die Analyse der Fokusgruppendiskussion zeigt jedoch, dass die Schüler in der Lage waren, sich an bestimmte Momente während des Sprachendorfs zu erinnern, über ihre kommunikativen Strategien und den Ausgang bestimmter Situationen zu reflektieren, und wir stellten fest, dass ihre Aussagen mit ihrem sprachlichen Verhalten an den Stationen kongruent waren.
In der Analyse der Fallstudien haben wir gesehen, dass Sprachenportraits zusammen mit der Selbsteinschätzung von Sprachkompetenzen und der facettenreichen Modulierung vieler soziolinguistischer Aspekte als gute Instrumente zur Untersuchung des sprachlichen Repertoires und des Spracherlebens einer Person dienen können. Ein Fragebogen allein ist jedoch nicht in der Lage, zu erfassen, wie sprachliche Repertoires in spezifischen mehrsprachigen Situationen aktiviert und/oder verwendet werden könnten und welche anderen Faktoren in diesen Kontexten relevant sind. Besonders beeindruckt haben uns die ersten Ergebnisse des Abgleichs unserer Analysen mit den entsprechenden Deskriptoren des GeRS-Begleitbandes (2018) und dem REPA (2012), sodass wir mit der Analyse weiterer Fälle fortfahren werden, um den Umfang unserer Untersuchung der sprachlichen Repertoires und des Potenzials ihrer Aktivierung in mehrsprachigen Situationen zu erweitern.

3.4 SPRACHREPERTOIRES UND POSITIONIERUNGEN: EIN DISSERTATIONSPROJEKT

Das in diesem Abschnitt vorgestellte Dissertationsprojekt nimmt „RepertoirePluS" als Ausgangspunkt für eine qualitative Studie, die untersucht, wie SchülerInnen der Sekundarstufe I und II ihr sprachliches Repertoire beschreiben und sich dazu positionieren. Zu diesem Zweck führte die Projektmitarbeiterin und Doktorandin Verena Platzgummer sprachbiographische Interviews mit 24 SchülerInnen durch, die auch an der Fragebogenerhebung von „RepertoirePluS" teilgenommen hatten. Ziel des Dissertationsprojekts war es zu untersuchen, welche sprachlichen Ressourcen die SchülerInnen als relevant für ihr Leben ansahen und wie sie sich zu diesen positionierten. Aufbauend auf der Konzeptualisierung des sprachlichen Repertoires durch Brigitta Busch (2012, 2015) untersuchte das Projekt auch, wie die SchülerInnen über ihr emotionales Erleben von Sprache sprechen und wie dieses Erleben mit alltäglichen Sichtweisen auf Sprache(n) – im Sinne von Sprachideologien – zusammenhängt.

Auswahl der Teilnehmenden

Die Fragebogenerhebung im Rahmen von „RepertoirePluS" bildete die Basis für die Auswahl der SchülerInnen. Ziel war es, eine heterogene Gruppe auszuwählen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten für die Bedeutung von Sprache in ihrem Leben erforschen zu können (King & Horrocks 2010). Die Teilnehmenden wurden aus den sechs Klassen ausgewählt, die nicht am Sprachendorf teilgenommen hatten - je eine Mittelschule und eine Oberschule der drei Südtiroler Schulmodelle (d.h. Schulen mit Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache und Schulen in den ladinischen Tälern).

Sprachbiographische Interviews und Sprachenportraits

Die Interviews wurden mithilfe von Sprachenportraits durchgeführt (Busch 2010) - eine Methode, die bereits in der Fragebogenerhebung angewandt worden war. Sie

besteht in der grafischen bzw. farblichen Gestaltung einer Körpersilhouette (vgl. Abb. 13), um alle Sprachen, Varietäten und Sprechweisen darzustellen, die im Leben der Teilnehmenden eine Rolle spielen. Diese Methode ermöglichte den SchülerInnen zunächst auf kreative Art und Weise über ihr Spracherleben zu reflektieren, um schließlich davon zu erzählen, und verringerte Machtungleichgewichte während des Interviews, da den Teilnehmenden als SchöpferInnen ihrer Portraits eine wichtige Rolle zugewiesen wurde (Busch 2018). Darüber hinaus war diese Methode auch deshalb nützlich, da so die Sprachenportraits, die die SchülerInnen 1-1,5 Jahre vor dem Interview für den Fragebogen aus RepertoirePluS erstellt hatten, in den Interviewprozess integriert werden konnten.

Der zentrale Teil des sprachbiographischen Interviews fand schließlich in vier Phasen statt:

1. Erstellung und Erläuterung der Sprachenportraits durch die SchülerInnen.
2. Weitere Erzählungen aus ihren Sprachbiographien
3. Vergleichende Reflexionen zum früheren Sprachenportrait
4. Hypothesen über die Zukunft der Sprachbiographien der SchülerInnen.

Die Interviews wurden je nach Wunsch der SchülerInnen auf Italienisch, Standarddeutsch oder in lokalen deutschen Varietäten durchgeführt. Die SchülerInnen wurden darauf hingewiesen, dass sie die Sprache(n) flexibel verwenden und auch zwischen Sprachen wechseln konnten. Die Dauer der Interviews war variabel und reichte von 25 Minuten bis fast zwei Stunden. Von allen Interviews wurden Audio- und Videoaufzeichnungen angefertigt und anschließend Interview-Inventare erstellt (Lucius-Hoene & Deppermann 2004) sowie ausgewählte Interviewpassagen detailliert als Basistranskriptionen nach dem GAT-2-Transkriptionssystems transkribiert (Selting et al. 2009).

Analyseprozesse

Eine zentrale Überlegung für die Analyse war es, Interviews als soziale Interaktionen zu betrachten und die Art und Weise zu untersuchen, wie in der Ko-Konstruktion zwischen Interviewerin und Teilnehmenden Sinn geschaffen wird (Talmy 2010). Die Analyse selbst stellte einen zyklischen Prozess dar, der sich zwischen verschiedenen Interpretationsschritten hin- und her bewegte: Interaktionsanalysen der Positionierungen einzelner SchülerInnen in verschiedenen Segmenten der Interviewinteraktion, Identifizierung von Mustern und übergreifende Themen über die Positionierungen der SchülerInnen hinweg, Verknüpfung der Ergebnisse mit relevanter Literatur und Verfeinerung von Forschungsfragen und -unterfragen.

Analyseergebnisse

Obwohl das Dissertationsvorhaben erst im Herbst 2020 abgeschlossen sein wird, sollen hier bereits erste Einblicke in die Ergebnisse der Analyse gegeben werden. Wie Busch (2018) bereits beobachtete, nutzten die Teilnehmenden auch in dieser Studie die Körpersilhouette auf unterschiedliche Art und Weise, um ihr sprachliches Repertoire darzustellen. Folglich sprachen die SchülerInnen auch verschiedene Aspekte ihres Spracherlebens in ihren begleitenden Erläuterungen an. Diese Aspekte konnten wie folgt gruppiert werden:

- Beschreibung von Sprachpraktiken in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Menschen (einschließlich Sprachpraktiken in der Vergangenheit oder in einer imaginären Zukunft)
- Sprechen über emotionale und/oder instrumentelle Werte von Sprachen und Varietäten
- Verbindungen zwischen Sprache und Zugehörigkeitsempfinden (im Zusammenhang mit sozialen Kategorien wie Sprachgruppen, aber auch mit Peer- oder Freundesgruppen)
- Positionierung als mehr oder weniger kompetente SprecherInnen

Die Interviews konzentrierten sich auf die Schwerpunkte, die die SchülerInnen selbst bei ihren Sprachenportraits und in ihren Erzählungen zu ihren Sprachbiographien gesetzt hatten. Nicht alle Aspekte wurden in allen Interviews erwähnt, und während einige Aspekte für die Erfahrung mancher SchülerInnen entscheidend waren, spielten sie in Interviews mit anderen nur eine untergeordnete Rolle. Diese Vielfalt spiegelte sich auch in den Sprachenportraits wider: Einige SchülerInnen teilten die Silhouette in kleinere und größere Flächen auf, je nachdem, welche Sprachen und Varietäten sie mehr oder weniger oft (Sprachpraktiken) oder mehr oder weniger gut (Sprachkompetenz) sprechen. Einige SchülerInnen zeichneten Herzen, um auf eine für sie besonders wichtige sprachliche Ressource hinzuweisen (emotionaler Wert), und einige stellten Sprachen in ihren Händen dar, um metaphorisch auszudrücken, dass sie erwarteten, diese Sprache in Zukunft bei der Arbeit verwenden würden (instrumenteller Wert). Dies sind jedoch nur Beispiele für die vielfältigen Möglichkeiten, wie die SchülerInnen die Sprachenportraits nutzten, um ihre Spracherfahrungen darzustellen.

Über die genauen Bedeutungen des Portraits kann nur spekuliert werden, wenn man lediglich Portraits betrachtet (vgl. Abb. 14). Die Analyse konzentrierte sich daher auf die Interview-Interaktion und beinhaltete ein Pendeln zwischen den Originalaufnahmen, den Transkripten und den beiden Sprachenportraits, die von den SchülerInnen zu verschiedenen Zeitpunkten erstellt wurden. Im Hinblick auf die älteren Portraits wurde auch deutlich, dass die SchülerInnen sich oft nicht mehr daran erinnern konnten oder sogar nicht damit einverstanden waren, wie sie ihr Repertoire in den Portraits für die Fragebogenstudie dargestellt hatten. Dennoch erwies sich dies als ein nützliches Element, um Reflexionen über die Veränderungen ihres Spracherlebens von der Vergangenheit hin zur Gegenwart anzustoßen, die wiederum als Anknüpfungspunkt für Zukunftsvorstellungen dienten. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass Sprachenportraits tatsächlich ein Produkt der sehr spezifischen Interview-Interaktion waren. Ihr Entstehungsprozess endete nicht mit den Erzählungen der SchülerInnen zu ihren Portraits, sondern sie dienten durchgehend als Bezugspunkt und wurden daher auch während des Interviews verändert: SchülerInnen fügten Sprachen oder Varietäten hinzu, die sie zuvor vergessen hatten zu erwähnen oder, insbesondere im Fall von Sprachvarietäten, nicht glaubten, sie zeichnen zu dürfen, oder sie versuchten, zusätzliche Bedeutungen darzustellen, die eine Sprache oder eine Varietät für sie hatte. Die Analysen werden in vielerlei Hinsicht noch vertieft werden, aber das allgemeine Bild ist eines von emotionaler Verbundenheit mit einigen Sprachen und Varietäten, von Assoziationen zwischen bestimmten Sprachen und bestimmten Personen oder Personengruppen und von Vorstellungen einer Zukunft, in der das Sprechen verschiedener Sprachen von besonderer Bedeutung sein wird.

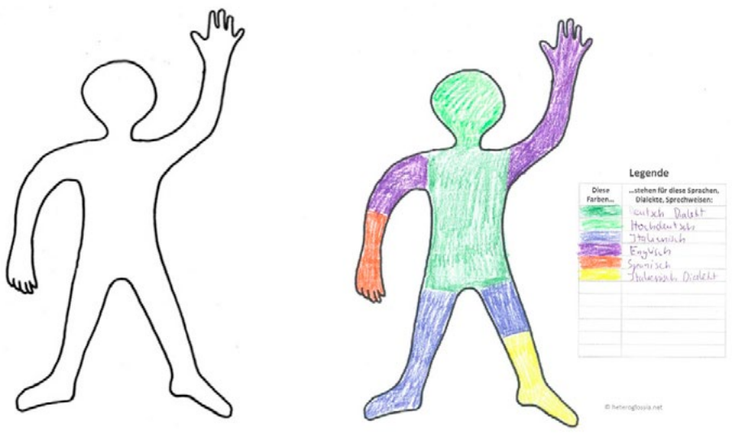

Abb. 13: Silhouette für das Sprachenportrait nach Brigitta Busch und ausgefülltes Beispiel aus dem Dissertationsprojekt

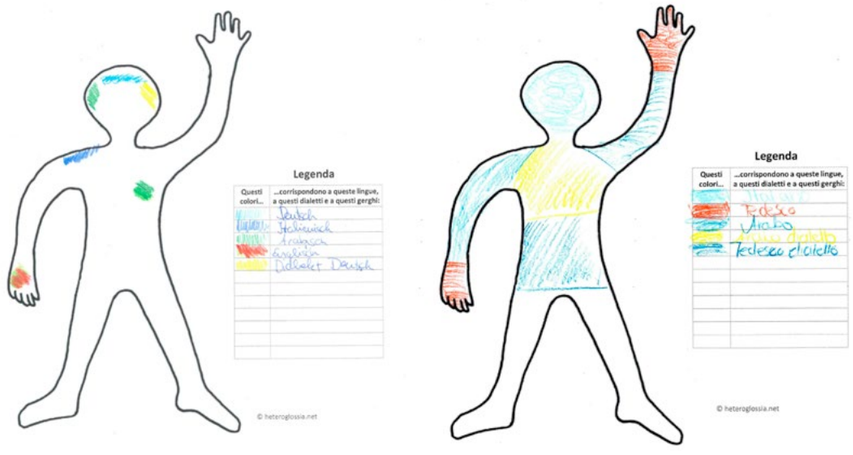

Abb. 14: Sprachenportraits eines Schülers, gestaltet im Fragebogen (2017; links) und während des Interviews (2018; rechts)

4 Abschließende Bemerkungen

4.1 DISKUSSION

Wie lassen sich plurilinguale Fähigkeiten beurteilen und wie können Sprachrepertoires aktiviert werden? Über welche Sprachrepertoires verfügen Südtiroler SchülerInnen und wie reflektieren sie diese? Im Rahmen dieses Projekts konnten wir auf theoretisch fundierte, empirisch belegte, anschauliche und praktische Weise erste Antworten auf diese Fragen geben und zeigen, dass viele Faktoren eine Rolle spielen und eine kreative Herangehensweise für die Untersuchung dieser Fragen erforderlich ist. Wenn es darum geht, das gesamte sprachliche Repertoire einzusetzen, braucht es in der Tat ein ganzes (Sprachen-)Dorf!
Ausgehend von Desiderata zu Sprachkompetenzerhebungen aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung wurde ein bestehendes Instrumentarium aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik erweitert und angepasst. Das im Rahmen des Projekts „RepertoirePluS“ entwickelte mehrsprachige Sprachendorf kann durchaus dazu dienen, sprachliche Ressourcen aus individuellen Sprachrepertoires zu aktivieren und plurilinguale Kompetenzen zu beobachten und zu beschreiben. Es folgt einem ganzheitlichen, lernerzentrierten, funktional-kommunikativen und kompetenzorientierten Ansatz der Sprachendidaktik und eignet sich als flexibles Szenario sowohl für wissenschaftliche Zwecke in der Mehrsprachigkeitsforschung als auch für die integrierte Sprachdidaktik und eine Weiterentwicklung von Mehrsprachencurricula.

Im Hinblick auf unsere Forschungsfragen können wir Folgendes zusammenfassend feststellen:

1. Südtiroler SchülerInnen im Alter von 12-15 Jahren verfügen über sehr vielfältige sprachliche Repertoires, die eine Vielzahl von sprachlichen Ressourcen und kommunikativen Strategien umfassen.
2. Ihre plurilinguale Kompetenz umfasst nicht nur produktive und rezeptive Kompetenzen in drei bis zehn Sprachen und bis zu fünf Varietäten oder Dialekten, sondern auch ausgeprägte Fähigkeiten im Erkennen und Auswählen geeigneter Codes und Register, Codeswitching, Sprachmittlung und -transfer, Interkomprehension und die Bewältigung komplexer mehrsprachiger Situationen, in denen ein polyglotter Dialog stattfindet.
3. In mehrsprachigen Settings wie dem Sprachendorf können Südtiroler SchülerInnen nicht nur ihr sprachliches Repertoire aktivieren, sondern auch ihre sprachlichen Ressourcen erweitern, indem sie mit Personen oder Materialien interagieren, die weitere Sprachquellen bieten. Darüber hinaus können sie über den Umfang und die Nutzung ihres sprachlichen Repertoires reflektieren und positive, proaktive, flexible und kreative Ansätze zur Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zeigen.

Das Projekt hat die Beteiligung der Südtiroler Sprachforschung am aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Mehrsprachigkeitsforschung gefördert und wichtige Argumente und empirische Belege für die Bedeutung vielfältiger sprachlicher Repertoires geliefert, die nicht nur für die Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachiger Curricula, sondern auch außerhalb der Wissenschaft und Bildung von großer Relevanz sind. Zum ersten Mal wurde die Bedeutung und Nutzung sprachlicher Repertoires im Südtiroler Kontext aller drei Sprachgruppen umfassend erforscht, und es ist deutlich geworden, wie vielfältig und oft einzigartig die sprachlichen Ressourcen von SchülerInnen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass es notwendig ist, das Bewusstsein für diese Potenziale zu schärfen. Die Förderung von Mehrsprachigkeit lässt sich am besten erreichen, wenn alle Beteiligten wissen, was und aus welchen Gründen gefördert wird und wenn es eine gemeinsame Akzeptanz und Wertschätzung der (individuellen) Mehrsprachigkeit gibt. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Instrumente eignen sich sehr gut für den langfristigen Einsatz in Kooperation mit Bildungsdirektionen, Lehrpersonen und interkulturellen MediatorInnen.

4.2 HIGHLIGHTS DER PROJEKTAKTIVITÄTEN IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Während der gesamten Projektlaufzeit war es uns ein großes Anliegen, Netzwerke mit Forschungseinrichtungen, Bildungspraktikern und thematisch verwandten Projekten auf- und auszubauen. Auch die Dissemination war ein zentraler Aspekt des Projekts, sowohl im Hinblick auf wissenschaftliche Publikationen als auch auf die schulische Praxis. Folgende „Outreach"-Highlights wurden im Rahmen von „RepertoirePluS" erreicht:

- **20 Präsentationen auf nationalen und internationalen Konferenzen und Workshops**
- **7 Kurse in der LehrerInnen(fort)bildung**
- **3 veröffentlichte wissenschaftliche Artikel**
- **3 wissenschaftliche Artikel in Vorbereitung**
- **5 Projektberichte**
- **8 neue Forschungsnetzwerke**
- **1 Doktorarbeit kurz vor der Einreichung (September 2020)**
- **1 internationale Konferenz, organisiert vom Projektteam**
- **1 Online-Materialbox für die Organisation eines Sprachendorfs an der eigenen Schule**
- **1 regelmäßig aktualisierte Projekt-Website (https://repertoireplus.eurac.edu)**

4.3 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Das Projekt „RepertoirePluS" widmete sich der Untersuchung der individuellen sprachlichen Repertoires von Südtiroler SchülerInnen. Es konzentrierte sich auf die Frage, wie sprachliche Repertoires in ihrem Gebrauch erhoben und beschrieben werden können und was nötig ist, um die plurilingualen Kompetenzen der Studierenden zu aktivieren. Dabei knüpfte das Projekt an die bereits in Südtirol durchgeführte Forschung zur Mehrsprachigkeit im Bildungskontext an und zeigte Wege auf, wie das Potenzial der Mehrsprachigkeit explizit beschrieben und genutzt werden kann. Die Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Forschungs- und Bildungsakteuren schloss an frühere Projekte in den Bereichen der gemeinsamen Sprachdidaktik, des interkulturellen Lernens und des mehrsprachigen Curriculums an und erwies sich als sehr fruchtbar. Für uns war „RepertoirePluS" ein nächster Meilenstein bei der Erweiterung unseres Verständnisses von Mehrsprachigkeit in einer vielfältigen und mehrsprachigen Welt. Besonders in Südtirol, wo die Sprachen im Mittelpunkt der Gesellschaft stehen, halten wir es für äußerst wichtig, eine positive Sicht auf Mehrsprachigkeit weiter zu fördern und das Bewusstsein und den Respekt für alle Ressourcen in den sprachlichen Repertoires eines jeden Menschen zu unterstützen, da dies ein Schlüssel zum individuellen Wohlbefinden, zum sozialen Zusammenhalt und zu Gerechtigkeit ist.
Angeregt durch den „multilingual turn in languages education" (Conteh & Meier 2014) und die Ergebnisse des Projekts „RepertoirePluS" werden wir die Forschung mit dem Ziel fortsetzen, ein besseres Verständnis der sprachlichen Repertoires zu erlangen, auch um die Entwicklung einer integrierten Sprachdidaktik und des Sprachenlernens nach pluralistischen Ansätzen durch die Konkretisierung und Weiterentwicklung mehrsprachiger Curricula voranzutreiben. In der folgenden Grafik (vgl. Abb. 15) stellen wir eine „Forschungsroadmap" vor, die einen Überblick über unsere Vorstellungen gibt, wo und wie wir die Nachfolgeforschung zu sprachlichen Repertoires und deren Bedeutung für die Erforschung von Mehrsprachigkeit und Plurilingualität im Bildungsbereich fortsetzen können.

ROADMAP FÜR WEITERE FORSCHUNG

Abb. 15 Roadmap des Projekts für weitere Forschungen zu Sprachrepertoires innerhalb der Angewandten Sprachwissenschaft und der Linguistik im Bildungsbereich

Literatur

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busch, B. (2010). „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick " – Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Kryzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Diskurs, Politik, Identität* (S. 235–244). Tübingen: Stauffenburg.

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, *33*(5), 503–523.

Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben — The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 1–20.

Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge Zur Sprachtheorie*.

Conteh, J. & Meier, G. (Hrsg.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Cook, V. J. (2016). Premises of multi-competence. In V. J. Cook & L. Wei (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multi-Competence* (S. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Europarat (Hrsg.). (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz.

Europarat (Hrsg.). (2012). *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg - Graz.

Europarat (Hrsg.). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.

Engel, D., Barrett, J., Platzgummer, V. & Zanasi, L. (2020): Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen im Sprachendorf aktivieren. In *ZIF - Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, Sonderausgabe zu Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen* (S. 1081–1106).

Henning, U. & Schlabach, J. (2018). Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In Merkelbach, C. & Sablotny, M. (Hrsg.), *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. (S. 99–130). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Satellite Study No 2, Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse* (8. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.

Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, *10*(10), 353–402.

Talmy, S. (2010). Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, *30*, 128–148.

Tartarotti, K. (2010). *Krautwalsch: una lingua fra due lingue; un'analisi linguistica della varietà di contatto a Laives*. Libera Università di Bolzano.

Zanasi, L. & Platzgummer, V. (2018). Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo. In M. Hepp & M. Nied Curcio (Hrsg.), *Educazione plurilingue: Ricerca, didattica e politiche linguistiche* (S. 51–64). Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.

Zanasi, L., Platzgummer, V. & Engel, D. (2020). Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti. In S. Dal Negro & A. Marra (Hrsg.), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione* (S. 151–166). Milano.

Eurac Research
Drususallee 1
39100 Bozen
T +39 0471 055 055
info@eurac.edu
www.eurac.edu