



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 26, Nummer 2 (Oktober 2021), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

**Mehrsprachigkeit – konkret. Mehrsprachigkeit und
die konkrete Umsetzung in mehrsprachigen Regionen**

Italienisch L2 als Brückensprache zu Englisch L3 an Südtirols Sekundarstufe

Gisela Mayr

Abstract: In der Region Südtirol ist Deutsch eine Minderheitensprache und für viele EinwohnerInnen ko-offizielle Sprache zusammen mit Italienisch und Ladinisch. Italienisch ist L2 für den Großteil der Lernenden, welche die deutschsprachigen Schulen besuchen. Gegenstand der vorliegenden Studie ist es, die Verwendung des Italienischen als Brückensprache für Englisch L3 sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernenden im deutschsprachigen Lernkontext zu untersuchen. Um einen besseren Überblick über das Phänomen zu gewinnen, wurden zwei Perspektiven analysiert: die Perspektive der Lehrkräfte und jene der Lernenden. Die qualitative Studie analysiert, ob, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß Lehrpersonen und Lernende Italienisch L2 als Brückensprache für Englisch L3 nutzen. Zudem wird aufgezeigt, welche die am häufigsten verwendeten Transferbasen sind.

In the region South Tyrol, German is a minority language and for the majority of inhabitants a co-official language together with Italian and Ladin. Italian is L2 for the vast majority of learners who attend the German-language schools. The present contribution is a qualitative case study that investigates the use of Italian L2 as a bridge language on the side of the teachers as well as learners of English L3 in the German-speaking learning context. In the attempt to gain a more encompassing view of the phenomenon, two perspectives were examined: the perspective of the teachers and that of the students. The aim of the study is to analyze whether at all, and if yes, under what conditions and to which extent teachers as well as learners use Italian L2 as a bridge language for English L3 and furthermore what the most common transfer bases are.

Schlagwörter: Mehrsprachiges Lernen, Brückensprache, Italienisch, Transfer; Plurilingual Learning, Bridge Language, Italian, Transfer.

Mayr, Gisela (2021),
Italienisch L2 als Brückensprache zu Englisch L3 an Südtirols Sekundarstufe.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 143–163.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Die Theorie der *Dominant Language Constellation* (DLC) geht davon aus, dass eine Gesellschaft, um funktionsfähig zu sein, mehr als einer Sprache bedarf und dass sich daraus besondere Sprachkonstellationen ergeben (vgl. Lo Bianco/Aronin 2020). Der soziale Diskurs ist demnach nicht einsprachig, sondern bedarf laut Aronin und Singleton im Schnitt dreier Sprachen, durch welche die Kommunikationsfähigkeit einer bestimmten Gesellschaft grob umrissen werden kann (vgl. Aronin/Singleton 2012: 59). Dieses Prinzip wurde auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER 2001: 14–15) übernommen, indem wiederholt bekräftigt wird, dass die europäischen BürgerInnen nach Möglichkeit zwei weitere Sprachen neben ihrer Erstsprache zumindest funktionell beherrschen sollten. In den meisten Fällen ist Englisch L2 und eine Nachbarsprache bzw. Minderheitensprache sollte im Idealfall L3 sein.

In Südtirol nimmt die DLC für die deutsche Sprachgruppe eine besondere und einzigartige Form an. Deutsch und der lokale Dialekt sind Minderheitensprachen und koexistieren in einer Situation der Diglossie. Italienisch ist ko-offizielle Sprache zusammen mit Deutsch und Ladinisch, ist aber auch die gebräuchlichste Sprache in den urbanen Ballungszentren wie Bozen. Das Ladinische hingegen ist eine rätoromanische Minderheitensprache, die im Grödner Tal und im Gadertal gesprochen wird. Dazu kommen migrationsbedingt immer mehr Sprachen aus anderen europäischen und nichteuropäischen Ländern, die eine bereits recht komplexe Sprachkonstellation überlagern (vgl. ASTAT 2011). Diese besonderen Umstände spiegeln sich auf der Ebene der Einführung und Verwendung der Schulsprachen wider.

Deutsch ist an den deutschsprachigen Schulen Unterrichtssprache, es ist allerdings auch der lokale Dialekt an den Schulen gebräuchlich. Italienisch wird an der Grundschule ab dem ersten Schuljahr im Umfang von vier Wochenstunden eingeführt und ist somit für den Großteil der Lernenden L2. Hier muss erwähnt werden, dass immer mehr Lernende aus einem deutsch-italienischen zweisprachigen sozialen Umfeld beim Eintritt in die Schule bereits ein hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen aufweisen. Englisch wird erst ab der 4. Klasse der Grundschule im Umfang von drei Wochenstunden eingeführt und wird somit zu L3 für die meisten Lernenden. Sowohl Italienisch als auch Englisch werden bis zum Abitur weitergeführt, allerdings mit sehr unterschiedlichen Wochenkontingenten, was insbesondere in der Sekundarstufe Englisch betrifft (in der Regel zwei bis drei Wochenstunden), wohingegen Italienisch stufen- und schulübergreifend vier Wochenstunden zugewiesen bleiben. Daraus ergibt sich im schulischen Umfeld folgende Abfolge der Schulsprachen:

Deutsch L1

Italienisch L2

Englisch L3

Diese Konstellation, in der Englisch nach Italienisch erworben wird, ist auf europäischer Ebene einzigartig und es ergeben sich daraus neue Perspektiven im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs.

2 Tertiärsprachenlernen und andere Spracherwerbsmodelle

In der Forschung haben sich unterschiedliche Spracherwerbsmodelle herauskristallisiert, auf welche im Folgenden kurz eingegangen wird. Es wird grundsätzlich zwischen vier verschiedenen Spracherwerbsansätzen unterschieden: das Tertiärsprachenlernen, das CEM (*Cumulative Enhancement Model*), dem TPM (Psychologisches Transfermodell) und *Translanguaging*. Alle vier Ansätze stellen einen Erklärungsversuch dar, wie Sprachenlernen innerhalb eines mehrsprachigen Repertoires tatsächlich erfolgt. Wahrscheinlich ist allerdings, dass der Spracherwerbsprozess ein komplexes Zusammenwirken aller in den jeweiligen Modellen aufgezeigter Faktoren ist. Deshalb soll der Vollständigkeit halber kurz auf alle vier Ansätze eingegangen werden.

Das Tertiärsprachenlernen setzt es sich zum Ziel, die Auswirkung der Sprachabfolge auf das Sprachenlernen zu untersuchen. Es werden Transfermöglichkeiten innerhalb besonderer Sprachkonstellationen untersucht, um diese für die Spracherwerbslehre und Didaktik nutzbar zu machen (vgl. Gibson/Hufeisen 2003; Hufeisen/Jessner 2009; Hufeisen/Lindemann 1998; Hufeisen/Neuner 2004;). Die Theorie des Tertiärsprachenlernens basiert auf dem Prinzip der *Third Language Acquisition* (TLA), einem Ansatz, der den Drittspracherwerb nicht mehr gleichsetzt mit dem Zweitspracherwerb/*Second Language Acquisition* (SLA), sondern von einem sowohl quantitativen als auch qualitativen Unterschied zwischen dem Erwerb von L2 und L3 ausgeht (vgl. Cenoz/Hufeisen/Jessner 2002; Herdina/Jessner 2002, Jessner 2008). Es ist wissenschaftlich belegt, dass der L3-Erwerb sich sogar wesentlich vom L2-Erwerb unterscheidet, da „der Erwerb einer Drittsprache unterscheidet sich von vom Erwerb einer zweiten, da er bereits auf einer bilingualen Norm beruht und somit qualitativ ein anderes Gesamtsystem bedingt“ (Jessner/Allgäuer-Hackl 2015: 218). Es ist außerdem erwiesen, dass Lernende für einen Transfer nicht ausschließlich auf L1 zurückgreifen, im Gegenteil scheint L2, die bewusst als Fremdsprache erworben wurde, dazu vielfach geeigneter (vgl. Herdina/Jessner 2002: 79; Müller-Lancé 2003: 178–179; House 2004: 64). Das ist darauf zurückzuführen, dass der Erwerb der Erstsprache(n) sich grundlegend vom Erwerb der Folgesprachen unterscheidet. Denn L1 wird weitgehend unbewusst erworben und ist daher nicht leicht

abrufbar, während L2 bewusst erworben worden ist und daher für einen Transfer leichter nutzbar gemacht werden kann (vgl. Herdina/Jessner 2002; Cenoz 2003). Unterschiedliche Vergleichsstudien belegen, dass ein früher Zweitspracherwerb sich positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirkt (vgl. Lasagabaster 2000; Ringbom 1987; Safont 2003). Die Effektivität des sog. L2-Faktors (vgl. Herdina/Jessner 2002) hängt jedoch sehr stark von der psychotypologischen Wahrnehmung in Bezug auf L2 ab. Die Psychotypologie bedingt, zusammen mit dem L2- Status und dem Kompetenzniveau, die Häufigkeit der Anwendung bestimmter Strukturen und Lexeme (vgl. Ó Laoire/Singleton 2009: 81; Hammarberg 2009).

Diese Annahme wird durch drei weitere Spracherwerbsmodelle ergänzt und erweitert, wobei die Wichtigkeit der Sprachabfolge für den Transfer teils abgeschwächt wird, dafür aber neue relevante Faktoren identifiziert werden. So geht z.B. Rothmans primäres typologisches Transfermodell (TPM Rothman 2011; 2013; 2015) davon aus, dass strukturelle Ähnlichkeiten einen Transfer auslösen, da Lernende während eines L3-Inputs sprachübergreifend nach den geeignetsten Transfermöglichkeiten suchen (vgl. Rothman 2015: 185). Transferbasen nach abnehmender Häufigkeit aufgelistet, sind demnach lexikalisch, phonologisch/ phonetisch; funktionell-morphologisch und syntaktischer Natur. In diesem Modell rückt die Sprachabfolge als Transferauslöser in den Hintergrund und es wird festgestellt, dass das selektive Vorgehen der Sprechenden sich eher an strukturellen Ähnlichkeiten orientiert.

Ein weiteres Modell, das *Cumulative Enhancement Model* (CEM) (vgl. Flynn/Foley/Vinnitskaya, 2004) veranschaulicht, wie ein Transfer auf der Grundlage von bestimmten Spracheigenschaften erfolgt. Es ist dem vorhergehenden Modell sehr ähnlich, da es Transfer als einen kumulativen und nicht redundanten Prozess sieht, an dem alle vorgelernten Sprachen gleichermaßen teilhaben. Gleichzeitig wird auch von einem positiven Transfer von L3 auf L2 und L1 ausgegangen. Dieses Modell entspricht ziemlich genau dem von García/Wei (2014) postulierten Translanguaging-Prinzip, welches das mehrsprachige Repertoire als *one unitary system of meaning making* (ebd. 18; ein einheitliches bedeutungsgebendes System) bezeichnet, also von der Perspektive des/der einzelnen Sprechenden aus jegliche klare Sprachtrennung aufhebt. García und Wei erarbeiten kein neues Spracherwerbsmodell, sondern versuchen vielmehr den Begriff Sprache aus der Perspektive des *Dynamic Bilingualism* (ebd. 15) als ein im Kolonialismus verankertes soziales Konstrukt und den dahinterliegenden Ideologischen Färbungen offenzulegen. Sprache verstanden als *Languaging* hingegen ist ein einheitliches System. Es besteht aus unterschiedlichen *Features*, das sind Eigenschaften oder Funktionen, die von Sprechenden je nach Bedarf und Zielsetzung im Sinne der Angemessenheit ausgewählt werden (vgl. Garcia/Wei 2014: 14). In einem so gedachten System wird

Transfer zum Normalfall und *crosslinguistic interaction* (CLIN) zur Grundvoraussetzung für die Funktionstüchtigkeit des gesamten Systems. Garcia/Wei sprechen allerdings nicht von einem hybriden System, sie spricht vielmehr von Fluidität und meint damit, dass es zwischen den Sprachen keine klaren Grenzen mehr gibt und somit die Übergänge fließend sind. Die Beschaffenheit des mehrsprachigen Repertoires, wie sie in diesem Ansatz postuliert wird, lässt viel Spielraum für Transfers auf den unterschiedlichsten Ebenen offen, insbesondere, wenn Transfer eine *Scaffolding*-Funktion übernimmt.

2.1. *Scaffolding*: eine Begriffsdefinition

Der Begriff *Scaffolding* wird erstmals von Vygotsky (1978) bezugnehmend auf die *Zone of Proximal Development* (ZPD) verwendet, es bezeichnet die Hilfestellung, die Lernende dazu befähigt, eine Aufgabe zu bewältigen, die sie allein nicht bewältigen könnten. Es gibt ganz unterschiedliche Formen von *Scaffolding*, darunter Objekte, Texte, Videos usw. *Scaffoldings* können aber auch sprachlicher Natur sein. Es wird von einem lehrergesteuerten strategischen *Scaffolding* gesprochen, welches meistens in der Phase der Unterrichtsplanung von der Lehrperson ausgearbeitet wird, oder wenn die Lehrperson spontan im Unterricht bestimmte Themenbereiche aufgreift. Schülergesteuertes *Scaffolding* hingegen ist seiner Natur nach spontan und entstammt aus der konkreten kommunikativen Situation zwischen Lernenden. In beiden Fällen unterstreicht Vygotsky die Wichtigkeit der Interaktion mit dem Umfeld für die kognitive Entwicklung des Individuums. Dieser soziokulturelle Ansatz versteht das Lernen als einen kooperativen und interaktionalen Prozess, in welchem das Individuum kollektive (sprachliche) Muster erwirbt. Translanguaging (TL), der strategische Wechsel also von einer Sprache in die andere, kann demzufolge als eine Form des sozialen Lernens gesehen werden, die eine *Scaffolding*-Funktion einnimmt.

Allerdings müssen dazu die geeigneten Voraussetzungen im Unterricht geschaffen werden, indem die impliziten Machtbeziehungen zwischen Sprachen abgeschwächt werden (vgl. Cummins 1996; 2000) und neue sozial gerechte Interaktionsformen gefunden werden, in welchen der monolinguale Habitus abgelegt wird und die Gleichstellung der in der Klasse vorhandenen Sprachen vorangetrieben wird (vgl. Gogolin 1994). Dies gilt sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende. Mit anderen Worten müssen althergebrachte Vorstellungen des zielsprachlichen Unterrichts aufgebrochen werden, um Platz für neue mehrsprachige Lern- und Lehrformen zu schaffen. Nur so kann das Transferpotenzial, das aus der Mehrsprachigkeit entstammt, genutzt werden (vgl. Mayr 2020: 142).

Denn wird L2 als unerwünscht, fremd und fern wahrgenommen, so kann diese Resource nicht als Brückensprache genutzt werden. Jessner und Allgäuer-Hackl

(2015: 221) betonen zudem, dass sich aus diesen Umständen unterschiedliche, von der Subjektivität des Einzelnen geprägte Lernvoraussetzungen ergeben. Christ verweist darauf, dass Brückensprachen verschiedene kulturelle und gesellschaftliche Referenzsysteme aufweisen und ihre Verwendung im Unterricht aus dieser Perspektive kritisch beleuchtet werden sollte (vgl. Christ 2004: 35). Sanchez erwähnt zusätzliche Faktoren, die einen Transfer von L2 nach L3 beeinflussen können, darunter Sprachkompetenz und Zeitabstand des Spracherwerbs (vgl. Sanchez 2011: 98).

2.2. Englisch als Brückensprache

Dem Englischen kommt hier in der Regel eine zentrale Rolle zu, da es in den meisten Fällen als L2 erworben wird und daher besonders im interkomprehensiven Ansatz die Funktion einer Brückensprache zu L3 übernehmen kann, was sich unter optimalen Voraussetzungen positiv auf den Erwerb von L3 auswirkt.¹ Die Sprachkonstellation Englisch nach Deutsch wurde zunächst von Hufeisen und Neuner eingehend untersucht (vgl. Hufeisen/Neuner 2003). Zwar ist allgemein festgestellt worden, dass Lernprozesse mehr von Sprachen beeinflusst werden, die derselben Sprachfamilie angehören, die also genetisch nahe zusammenliegen, jedoch kann diese Annahme nicht verallgemeinert werden.

So ist z.B. die Rolle des Englischen als Brückensprache aufgrund seiner besonderen sprachgeschichtlichen Entwicklung sowohl für die romanischen als auch für die germanischen Sprachen inzwischen unumstritten (siehe dazu Klein/Reissner 2006; Grzega 2005). Provokativ wird Englisch von Klein und Reissner in der Einleitung als eine „verhinderte romanische Sprache“ (2006: 11) bezeichnet. Das Englische gehört zu den westgermanischen Sprachen, hat aber aufgrund seiner sprachgeschichtlichen Entwicklung einen hohen Anteil an romanischen Elementen (vgl. Görlach 2003: 121–122). Der Lehnwortschatz entstammt zu 50–60% aus dem Lateinisch-Romanischen, 28–38% davon sind Entlehnungen aus dem Französischen. Die englische Sprache ist zudem reich an morphosyntaktischen und strukturellen Aspekten, die romanisch sind. Aus diesem Grund wird sie auch als romanisch-germanische Mischsprache bezeichnet (vgl. Scheler 1977: 74). Für diese Sonderstellung sind historische Begebenheiten verantwortlich, wie z.B. die römische Besetzung und die enge Verwicklung Englands mit dem benachbarten Frankreich, die im Jahre 1066 zur Eroberung durch Wilhelm, den Herzog der Normandie, führte (für

¹ Die Interkomprehension nutzt die Fähigkeit der Lernenden, unbekannte Sprachen intuitiv ohne formales Lernen durch das Vorhandensein sprachlicher Archetypen zu verstehen. Sie bezieht sich folglich ausschließlich auf rezeptive Fähigkeiten. Archetypen werden identifiziert, abgeglichen und angepasst und auf eine noch unbekannte Sprache übertragen. Diese rezeptiven Fähigkeiten werden vor allem durch den Sprachvergleich gefördert (vgl. Meißner 2010: 383).

genauere Informationen s. Klein/Reissner 2006: 14). War es ursprünglich deklariertes Ziel der Interkomprehension, insbesondere das Verständnis zwischen den *languages other than English* (LOTE) voranzutreiben und dem Englischen seine prominente Stellung als *Lingua franca* streitig zu machen, so wird durch diese Tatsache dasselbe Englisch sozusagen durch die Hintertür wieder eingelassen (vgl. Fäcke 2008: 12). Es werden in der Interkomprehension sieben Ebenen identifiziert – die sieben Siebe –, anhand derer Transfer strategisch durchführbar ist. Klein und Reissner gehen in ihrem Handbuch detailliert auf diese sieben Siebe und die verschiedenen Transfermöglichkeiten zwischen den romanischen Sprachen und dem Englischen ein.

Im nachstehenden Abschnitt werden jene Aspekte der sieben Siebe genauer behandelt, die bei der Datenerhebung und Auswertung eine wichtige Rolle gespielt haben, um einen Abgleich mit der Datenauswertung zu ermöglichen. Allerdings gibt es zusätzlich zu den im Handbuch von Klein und Reissner identifizierten Fällen noch weitere, die für den L3-Unterricht Englisch nach Italienisch relevant sein können und daher zusätzlich behandelt werden. Denn aufgrund der besonderen Beschaffenheit der englischen Sprache bietet es sich im Südtirol an, Italienisch L2 als Brückensprache für Englisch L3 heranzuziehen. Allerdings wurde diese Möglichkeit didaktisch weder systematisch erfasst und für ein breiteres Publikum nutzbar gemacht noch offiziell als ein Instrument anerkannt. Die Studie soll einerseits aufzeigen, dass sich Italienisch L2 als Brückensprache für Englisch L3 nicht zuletzt aufgrund der besonderen sprachgeschichtlichen Entwicklung des Englischen eignet. Andererseits wird der Frage nachgegangen, ob, in welcher Form und unter welchen Voraussetzungen dies im Unterricht geschieht. Dabei wird, wie in der Einleitung bereits dargelegt, zwischen lehrergesteuerter *Translanguaging*-Didaktik als *Scaffolding* und schülergesteuertem spontanen Transfer unterschieden.

3 Die Datenerhebung und Auswertung

Es handelt sich um eine qualitative Studie, die aus zwei unterschiedlichen Datenerhebungsbereichen besteht. Zum einen handelt es sich dabei um Fragebögen an Englisch-Lehrpersonen, zum anderen um die Aufzeichnung und Analyse von Audiodateien spontaner mündlicher Interaktion von Lernenden. Durch diese Vorgangsweise wird es möglich, sowohl die Perspektive der Lehrpersonen zu untersuchen als auch die der Lernenden. Durch eine mehrmethodische Herangehensweise sollen Erkenntnisse über den Stand der Dinge aus der Perspektive beider Gruppen in Bezug auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden, um Szenarien für zukünftige Didaktisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Es wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. In welchem Ausmaß wird Italienisch als Brückensprache in Gegensatz zu anderen Sprachen für Englisch sowohl von Lehrkräften als auch Lernenden verwendet?
2. Unter welchen Voraussetzungen wird Italienisch L2 als Brückensprache eingesetzt?
3. Welche Formen des Transfers kommen am häufigsten vor?

3.1 Die Fragebögen

Ein erster Datensatz ergab sich aus Fragebögen, welche an Lehrkräfte der Sekundarstufe zweiten Grades unterschiedlicher Schulen der Region gesendet wurden (vgl. Porst 2014). Von ca. 50 per E-Mail gesendeten Fragebögen wurden insgesamt 21 ausgefüllt zurückgesendet. Jeder Fragebogen bestand aus neun Items, die sich auf den strategischen Einsatz des Italienischen im Englischunterricht L2 als Brückensprache für Englisch L3 beziehen. Items a–f wurden aus Klein/Reissner (2006) entnommen, wenn auch in vereinfachter und reduzierter Form. Da Transferbasen für die Lernenden schnell und unmittelbar verständlich sein müssen, sollen sie eine *Scaffolding*-Funktion übernehmen, wurden nur jene Aspekte der Siebe in Betracht gezogen, welche diese Eigenschaften haben.

Items g–i wurden neu hinzugefügt und sind in dieser Form bei Klein/Reissner nicht vorzufinden. Sie entstammen aus dem Erfahrungsfeld der Forschenden, die selbst zweisprachig Deutsch/Italienisch und Lehrkraft für Englisch ist und sich dieser Transferbasen für einen strategischen Transfer im Englischunterricht regelmäßig und mit Erfolg bedient. Nachfolgend eine Auflistung der Items:

Tab. 1: Fragebogen für Lehrkräfte

<p>a. Do you use Italian-English transfer for international vocabulary? Many English words have Latin origins and can therefore be deduced from Italian (e.g. situated – situata; limited – limitato, climate – clima).</p>
<p>b. Do you use Italian-English transfer for pan-romance vocabulary (words that are common in romance languages)? (campo – campus, fiore – flower; lingua – language, morto – mortal)</p>
<p>c. Do you use sound correspondence for transfer? There are regularities in sound correspondence: Pi – pl (piano – plain) Fi – fl (fiamma – flame)</p>
<p>d. Do you transfer similarities in pronunciation? [ʃ] e [dʒ]</p>

cioccolato – chocolate
 giacca – jacket
 generale – general
 giant – gigante

e. Do you compare similar sentence structures?

Many sentence patterns of Romance languages correspond to the English: Do you ever compare English sentence structures to those in Italian because it is easier to explain than through German?

Susan gives information to a colleague
 Susanna da informazioni a un collega
 (Susanne gibt einem Kollegen Informationen)

f. Do you use word groups with article?

Quando stavo uscendo dalla camera, ho incontrato Paola
 When I was leaving the room, I met Paola
 (Als ich das Zimmer verließ, habe ich Paola getroffen)

g. Do you use the Italian gerund to explain the English?

The gerund is more commonly used in Romance languages than in Germanic languages:

I am going to the dentist
 Sto andando dal dentista
 (Ich gehe gerade zum Zahnarzt)
 I was going to the dentist ...
 Stavo andando dal dentista ...
 (Als ich dabei war zum Zahnarzt zu gehen)

h. Do you use to explain since and for by using the Italian correspondents?

Both are commonly translated into German with “seit” whereas in Italian, there is a distinction.

La conosco da due anni
 I have known her for two years
 (Ich kenne sie seit zwei Jahren)

La conosco dal 2018
 I have known her since 2018
 (Ich kenne sie seit 2018)

i. Conditional and Temporal clauses

In German, both are more commonly introduced with “wenn”; in Italian, there is a clear difference (se/quando)

If I get home, I’ll eat some supper
 When I get home, I’ll eat some supper

(Wenn/falls ich heimkomme, dann esse ich)

Quando arrivo a casa, ceno

Se arrivo a casa, ceno

(Wenn/sobald ich heimkomme, esse ich)

Einleitend zu dem Fragebogen wurde die Sprachbiografie der einzelnen Lehrpersonen ermittelt, um eine Relation zwischen derselben und der Bereitschaft, Italienisch als Brückensprache im Unterricht strategisch einzusetzen, herzustellen. Die Lehrkräfte wurden in Bezug auf ihr Kompetenzniveau in den verschiedenen Sprachen anhand eines Selbsteinschätzungsbogens befragt. Es standen ihnen fünf Möglichkeiten zur Auswahl:

- Highly proficient in Italian
- German/Italian bilingual
- My Italian is quite good
- My Italian is not so good
- Italian/English bilingual
- English native speaker

Bei dieser Umfrage ging es in erster Linie darum, eine Bestandsaufnahme zu machen, inwieweit Lehrpersonen das Transferpotenzial zwischen L2 und L3 in dieser Konstellation bekannt ist, wie sehr sie es nutzen und ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Nutzung des Transfers gibt.

Ein zweiter Datensatz entstammt aus den Aufzeichnungen mündlicher Diskurse von Lernenden und Lehrkräften im Unterricht und während der Pausen. Das Projekt wurde im Schuljahr 2020/2021 an einer deutschsprachigen Oberschule in Bozen durchgeführt, es nahmen 22 Lernende daran teil. Die Aufzeichnungen wurden mittels Aufzeichnungsgeräten angefertigt, die während der Gruppenarbeiten auf den Tischen der Lernenden aufgestellt wurden und auch während der Pausen und Klassendiskussionen eingeschaltet blieben. Zur näheren Analyse wurden zwei Gruppen von fünf Lernenden nach dem Prinzip der maximalen Divergenz ausgewählt (Leistungsniveau, bekannte Sprachen, Zweisprachiger sozialer Hintergrund, Verhalten in der Gruppe usw.)

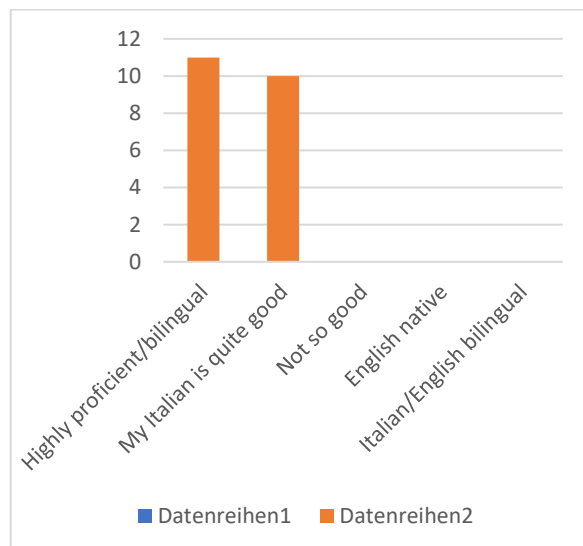
Die Gruppendiskussionen der Lernenden waren durch TL-Praktiken gekennzeichnet. Es wurde untersucht, inwieweit Italienisch L2 mit *Scaffolding*-Funktion für Englisch L3 in spontanen Situationen herangezogen wird, in welchen also der Transfer nicht geplant oder strategisch ist, sondern unmittelbar aus dem Moment entsteht, mit dem Ziel, ein sprachliches oder Bedeutungsproblem zu lösen. Dazu

wurden Audioaufzeichnungen während des Englischunterrichts und in den Pausen gemacht. Diese wurden diskursanalytisch untersucht, wobei der grammatikalisch-syntaktische Aspekt in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Brüner/Fiehler/Kindt 1999), anschließend wurden die Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012) kodiert und eine Bewertungsanalyse durchgeführt, die aufzeigen soll, ob TL eine *Scaffolding*-Funktion übernimmt und wie diese sich durch welche Sprachen manifestiert.

3.2 Auswertung der Fragebögen

Zunächst werden die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen vorgestellt und diskutiert.

Die 21 Lehrpersonen, welche den ausgefüllten Fragebogen zurückgesendet haben, schätzen ihre Sprachkompetenzen in Italienisch wie folgt ein:

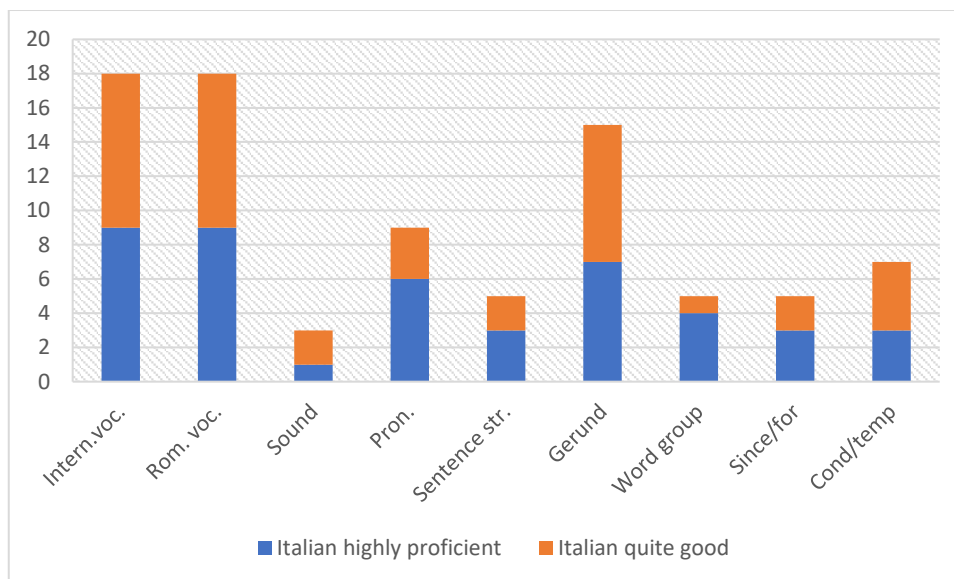


Grafik 1: Einschätzungen der Sprachkompetenz in Italienisch

Elf Lehrpersonen schätzen sich als sehr kompetent in Italienisch bzw. als zweisprachig ein, zehn Lehrkräfte hingegen als ausreichend kompetent in Italienisch. Da die Befragten nicht klar zwischen den Kategorien sehr kompetent und zweisprachig unterscheiden bzw. beides ankreuzen, wurden diese zusammengenommen. Es haben nur Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt und zurückgesendet, die diesen beiden Kategorien angehören. Daraus kann entnommen werden, dass nur Lehrpersonen die Transfermöglichkeiten im Unterricht strategisch nutzen, die ein sehr hohes Kompetenzniveau in Italienisch haben und sich sicher im Umgang mit dieser Sprache fühlen. Etliche Lehrkräfte merken an, dass sie den strategischen Transfer im Unterricht nur verwenden, wenn die Lernenden eine sehr hohe Sprachkompetenz

in Italienisch haben bzw. zweisprachig Deutsch/Italienisch sind. Es wird auch angemerkt, dass dies bedauerlicherweise nicht so oft der Fall ist, wie es wünschenswert wäre.

Wie die nachstehende Grafik zeigt, nutzen die Lehrpersonen die Brückenfunktion von Italienisch in vielfältiger Weise. Zum Zweck der Übersichtlichkeit werden Lehrpersonen, die sich als zweisprachig bezeichnen, als Lep. 1 benannt und Lehrpersonen, die sich für ausreichend gute Italienischsprechende halten, als Lep. 2.



Grafik 2: Brückenfunktion von Italienisch

Die Lehrpersonen nutzen vor allem im lexikalischen Bereich die Möglichkeit, Wörter sowohl aus dem romanischen als auch aus dem internationalen Wortschatz abzuleiten (18 von 21). Lautentsprechungen werden insgesamt in einem viel geringeren Ausmaß genutzt als Wortentsprechungen (3: 21) und vor allem von Lep. 1 (3:1). Ein Transfer im Bereich der Aussprache wird insgesamt von neun (9 von 21) Lehrpersonen genutzt und vor allem von Lep. 2 (6 von 9). Der Transfer im Bereich der Satzstrukturen wird von insgesamt fünf Lehrpersonen genutzt (5:21), davon sind drei Lep. 2 und zwei Lep. 1. Entsprechungen im Bereich des Gerundiums werden von insgesamt 15 Lehrpersonen genutzt (15 von 21). Davon sind sieben Lep. 2 und 8 Lep. 1 (7 von 8). Im Bereich der Wortgruppen nutzen vor allem Lep. 1 Transfermöglichkeiten, insgesamt sind es vier (4 von 5). Die Verwendung von *since/for* wird von insgesamt fünf Lehrpersonen über das Italienische erklärt, davon sind drei Lep. 1. (3 von 5). Der Transfer von Temporal- und Konditionalsätzen wird von insgesamt sieben Lehrpersonen genutzt, davon sind drei Lep 1 und vier Lep. 2.

Der strategische Transfer wird vonseiten der Lehrpersonen hauptsächlich auf lexikalischer Ebene genutzt, wobei der internationale und der panromanische Wortschatz gleichermaßen genutzt werden. Lautentsprechungen werden nur sehr wenig

genutzt und in erster Linie von Lep. 2. Ähnlich verhält es sich mit dem Transfer von Aussprache, der mehr von Lep. 1 genutzt wird. Hervorzuheben ist die Häufigkeit, mit welcher sowohl Lep. 1 als auch Lep. 2 das Gerundium (*Present Continuous*) über das Italienische erklären. Diese Transferbase ist für den Unterricht besonders bedeutsam, da für die Lernenden deutscher Herkunftssprache die Unterscheidung zwischen *Present Simple* und *Present Continuous* eine Herausforderung darstellt, weil es für das *Present Continuous* keinen entsprechenden Tempus im Deutschen gibt. Die Erklärung über das Italienisch schafft hier in vielerlei Hinsicht schnell und unmittelbar Klarheit für die Lernenden.

Aus den Daten wird ersichtlich, dass Lehrpersonen in unterschiedlichen Bereichen das Transferpotenzial zwischen Italienisch und Englisch nutzen und es als ein strategisches *Scaffolding* in den Unterricht einbauen. Die Nutzung geht auf keine vorhergehende spezifische Ausbildung zurück, sondern entstammt spontan aus den Lernerfahrungen und Strategien, die die einzelnen Lehrpersonen sich im Zuge ihres individuellen Spracherwerbsprozesses angeeignet haben. Es werden demzufolge implizit persönliche Erfahrungen und Strategien als Hilfestellung für die Lernenden transferiert.

3.2 Die Aufzeichnungen

Es wurden insgesamt 12 Stunden aufgezeichnet, darunter befinden sich Aufzeichnungen aus dem Austausch der Lernenden im Englischunterricht während einer *task-completion* Phase, informelle Austausche zwischen Lernenden in Pausen und während Diskussionsrunden und Aufzeichnungen von Lehrpersonen im Unterricht. Die Audioaufzeichnungen wurden mit dem Codierungsprogramm MAXQUDA auf die Häufigkeit von Transfermomenten zwischen Deutsch L1, Italienisch L2 und Englisch L3 untersucht. Die Items konnten nicht von den Fragebögen übernommen werden, da sich im Zuge der Datenauswertung neue Formen des *Scaffolding* herauskristallisierten.

Die Lernenden bedienen sich hauptsächlich des *Code Mixing* (CM), um einen Transfer zwischen Sprachen zu nutzen. Dabei handelt es sich um einen intrasententiellen Sprachwechsel nach L1 und in diesem Fall auch L2, wobei einzelne Wörter bzw. *Chunks* übersetzt werden, die gerade in L2/Lx nicht abrufbar sind. *Code Mixing* kommt vor allem in sprachlich heterogenen Gruppen vor, in welchen aber gemeinsame Herkunftssprachen vorhanden sind. Es kommt immer dann zum Einsatz, wenn im mündlichen Ausdruck einzelne Wörter oder grammatikalische Wendungen aus L1/L2 hilfreich dabei sein sollen, um momentane Ausdrucksschwierigkeiten in L3 zu überbrücken und im Idealfall die Gesprächspartner um Hilfe zu bitten (vgl. Cenoz 2003; Muysken 2000). Es kann als eine wichtige Strategie im Fremd-

sprachenlernen betrachtet werden, da es den Lernenden ermöglicht, ohne Unterbrechung und im Sinne der Sprachökonomie den fremdsprachigen Diskurs weiterzuführen, ohne auf komplizierte Umschreibungen zurückgreifen zu müssen.

In der Datenauswertung konnten insgesamt 49 CM mit Transferfunktion identifiziert werden. Es übernimmt in den Aufzeichnungen eine doppelte Funktion: Einerseits ist es ein *Scaffolding*, da es die Lernenden zu einem komplexen fremdsprachigen Diskurs erst befähigt, andererseits wird es zu einer Transferstrategie, da die Hilfestellungen der GesprächspartnerInnen immer im Sinne der Sprachökonomie in Form von Übersetzungen erfolgen. Es ließen sich folgende Formen des CM identifizieren:

1. CM als Transfer Italienisch-Englisch:

S. A: Wie sagt man „riscaldamento climatico“ auf Englisch?

S. B: climate change.

S A: combattere auf Englisch?

S B: fight

In diesen Beispielen wenden sich die Lernenden direkt mit der Frage an die Gruppe, was „riscaldamento climatico“ oder „combattere“ auf Englisch heißt. Es erfolgt also ein Transfer Italienisch-Englisch durch CM.

2. CM als retroaktiver Transfer Englisch-Italienisch

S A: non mi ricordo cosa vuol dire piatta...

S B: social plattformen

S A: piattaforme sociali

S A: give families the peace of mind.

S B: the what?

S A: peace, pace.

In beiden Fällen wird durch einen retroaktiven Transfer Italienisch als Brückensprache für Englisch genutzt, um ein Wort bzw. einen Ausdruck für die Gruppe zu erklären.

3. CM als Transfer Deutsch-Englisch

S A: Six ehm... how do you say Folien?

S B: pages.

S A: he had no debts...keine Schulden.

In beiden Fällen verwenden die Lernenden den Transfer Deutsch-Englisch, obwohl sprachlich das italienische ähnlicher wäre. Folien könnte mit „fogli“ übersetzt werden, debts mit „debiti“, beide Wörter sind Teil des panromanischen Wortschatzes, aber für die Lernenden nicht abrufbar. Ein ähnlicher Fall tritt auf, als die Lernenden das englische Wort für Versicherungen suchen, es aber nicht finden, da sie den Transfer aus dem Italienischen nicht nutzen können (insurance – assicurazione)

4. CM als mehrsprachiger Transfer (Deutsch, Englisch, Italienisch)

S A: What's values?

S B: Values ist Werte, valore, also values.

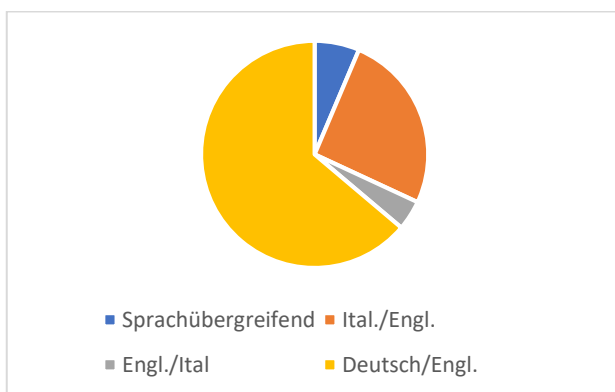
S A: what is loyalty?

S B: Loyalt t.

S C: Loyal. Fare parte di una comunità.

Im ersten Beispiel werden als Scaffolding sowohl die deutsche als auch die italienische Übersetzung genutzt. Erstere dient der Verst ndnissicherung und Letztere soll eine phonetische Stütze sein. Im zweiten Beispiel wird das englische Wort zunächst ins Deutsche übersetzt und dann folgt eine kurze Begriffserklärung auf Italienisch, um die Hilfestellung zu vervollständigen.

Die nachstehende Grafik veranschaulicht, in welchem Ausmaß CM als Transfer situationsgebunden und spontan von den Lernenden eingesetzt wird.



Grafik 3: Code-Mixing als Transfer

Es ist ersichtlich, dass ein CM Deutsch-Englisch das am häufigsten gewählte *Scaffolding* darstellt. Die Lernenden greifen vornehmlich auf Deutsch L1 als Brückensprache für Englisch zurück. Es gibt wiederholt Beispiele in den Aufzeichnungen, in denen ein Transfer aus Italienisch durchaus sinnvoll wäre, aber den Lernenden in dem Moment die Sprache nicht zur Verfügung steht. Italienisch L2 wird auch relativ häufig als Brückensprache für Englisch genutzt, allerdings in geringerem Maße als Deutsch. Dazu kommen einige wenige Fälle, in welchen ein retroaktiver

Transfer zwischen Englisch und Italienisch beobachtet werden konnte. Schließlich wurden drei Situationen beobachtet, in welchen sich die Lernenden eines sprachübergreifenden Transfers bedienen, um ein entsprechendes Wort auf Englisch zu finden.

Neben CM kommen auch Lehnübersetzungen wie *esercitare* (exercise, esercitare) und *polluzione* (pollution, inquinamento) vor. Diese könnten negativ als Interferenzen bezeichnet werden (vgl. Rati/Stilo 2020), sind aber auch Fenster, die zeigen, dass der Wortkonstruktionsprozess sprachübergreifend erfolgt und sich Sprachen im Spracherwerbsprozess gegenseitig unterstützen.

4 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die erste Forschungsfrage kann damit beantwortet werden, dass vonseiten der Lernenden ein Transfer zwischen Italienisch und Englisch fast ausschließlich auf lexikalischer Ebene erfolgt. Lehrpersonen nutzen auch andere Transfermöglichkeiten, insbesondere das italienische Gerundium. Bezüglich der zweiten Forschungsfrage wurde festgestellt, dass Transfermöglichkeiten von Italienisch L2 als Brückensprache zu Englisch L3 in der Regel sowohl von Lernenden als auch von Lehrpersonen mit einem hohen Kompetenzniveau in Italienisch bzw. zweisprachigen SprecherInnen genutzt werden. In beiden Fällen diene es dazu, für sich selbst oder für die GesprächspartnerInnen Hilfestellungen für das Aufrechterhalten des Diskurses und das gegenseitige Verständnis zu leisten. Während Lehrpersonen die Brückenfunktion sowohl auf lexikalischer als auch auf syntaktischer und grammatischer Ebene nutzen, beschränken sich die Lernenden weitgehend darauf, Entsprechungen auf lexikalischer Ebene zu suchen.

Die Studie zeigt demnach auf, dass die Ähnlichkeiten zwischen Englisch L3 und Italienisch L2 ein großes Potenzial für den schulischen Fremdspracherwerb insbesondere in der Region Südtirol in sich bergen, wo ein Großteil der Lernenden ein hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen ausweist. Ein Umstand der, wie auch in der Forschung bestätigt wird, eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung von Transfer darstellt (für einen Überblick siehe Krause 2020). Wie Cognigni (2019), die die Verwendung des Englischen als Brückensprache für das Italienische in der Erwachsenenbildung von Migranten untersucht, feststellt, erlaubt das parallele Arbeiten mit mehreren Sprachen einen Transfer, sofern diese Sprachen mental verfügbar sind (siehe auch Melo-Pfeifer 2014; Robert 2011).

Cognigni verweist weiter auch darauf, dass nur durch die bewusste Verwendung des mehrsprachigen Repertoires und die Entwicklung eines gesteigerten metasprachlichen Bewusstseins diese Synergien genutzt werden können, anderenfalls

könne es leicht zu Interferenzen kommen, die den Lernprozess erschweren. Angesichts der besonderen Sprachkonstellation in Südtirol können die Lehrkräfte je nach Zusammensetzung der Klasse entsprechende Lernsettings entwickeln. Durch die Ausarbeitung gezielt angelegter didaktischer Settings soll in den Lernenden vermehrt dieses metalinguistische Bewusstsein gestärkt werden. Dank mehrsprachiger Arbeitsweisen kann ein interlingualer Transfer ermöglicht werden, in welchem Transferbasen identifiziert und Hypothesen gebildet werden können. Anschließend werden in einer Plausibilitätsprüfung diese Hypothesen verifiziert oder falsifiziert (Meißner/Reinfried 1998: 46). Der sozialen Interaktion in der Gruppe kommt hier eine besonders relevante Rolle zu, denn es entstehen Räume, in welchen die Lernenden sich austauschen und gemeinsam Hypothesen bilden und verifizieren können. Ziel eines so angelegten Unterrichts ist es, den Lernenden Möglichkeiten zu eröffnen, um für ihre Sprachproduktion auf ihr gesamtes heterolinguales Wissen zurückgreifen zu können.

Es wäre wichtig, die Nutzung von Transferbasen auf vorgelernten Sprachen, insbesondere L2, systematisch als Ressource in den Unterricht einzubauen. Für die Region ist in dieser Hinsicht besonders das Italienische als Brückensprache zu nachgelernten Sprachen relevant. Dazu wäre es nötig, die Transfermöglichkeiten systematisch auf einer noch weiteren Skala (auch für die Grund- und Mittelschule), als es in der vorliegenden Studie der Fall ist, zu erfassen und in Form eines Kompendiums für die Lehrkräfte nutzbar zu machen. Es müssen dazu neue Didaktisierungsmöglichkeiten in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften entworfen werden. Diese sollten ein integrierter Bestandteil in der Lehrerausbildung sein. Es gilt die Lehrkräfte, auch jene, die nicht zweisprachig oder fast zweisprachig sind, dafür zu sensibilisieren, dass das mehrsprachige Repertoire eine Ressource für den Spracherwerb darstellt, sofern ein sprachübergreifender Bewusstwerdungsprozess bei den Lernenden initiiert wird (vgl. Mayr/Tschurtschenthaler 2018: 211). Außerdem gilt es, bei den Lernenden eine positive Einstellung gegenüber dem Italienischen voranzutreiben, da diese eine Voraussetzung für die Nutzbarmachung derselben als Transferbase ist.

Bibliografie

- Aronin, Larissa & Singleton, David (2012): *Multilingualism*.
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhardt & Kindt, Walther (1999): *Angewandte Diskursforschung*. 2 Bände. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2002): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone (2003): The Influence of Age in the Acquisition of English, General Proficiency, Attitudes and Code Mixing. In: del Pilar García Mayo, María (ed.): *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cognigni, Edith (2019): Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. *EL.LE* 8: 1, 121–138.
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 30–38.
- Cummins, Jim (1996): *Negotiating Identities. Education for Empowerment*. Walnut, CA: California Association of Bilingualism.
- Cummins, Jim (2000): *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fäcke, Christine (2008): Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr-und Lernkontexten*. Wien, Stuttgart: Ibidem, 7–26.
- Flynn, Suzanne; Foley, Claire & Vinnitskaya, Inna (2004): The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism* 1: 1, 3–16.
- García, Ophelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Palgrave: Macmillan.
- Gibson, Martha & Hufeisen, Britta (2003): Investigating the role of prior foreign language knowledge. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds.): *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87–192.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Görlach, Manfred (2003): *Einführung in die Englisch Sprachgeschichte*. 5. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Grzega, Joachim (2005): The role of English in learning and teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistics* X 2, 1–18.
- Hammarberg, Björn (2009): *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Herdina, Peter & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, Karl Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr, 62–68.
- Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2009): Learning and teaching multiple languages. In: Knapp, Karlfried & Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin u. a.: de Gruyter, 109–137.
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (1998): *Tertiärsprachen Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2004): *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus der dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachigkeit nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209–229.
- Klein, G. Horst & Reisser, Chrisina (2006): *Besismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Shaker Verlag: Aachen.
- Krause, Marion (2020): Transfer zwischen Sprachen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS: Wiesbaden.
- Landesinstitut für Statistik [ASTAT] (2011): *Volks- und Wohnungszählung 2011*. <https://astat.provinz.bz.it/de/volkszaehlung-wohnungszaehlung-2011.asp> (20.08.2021).
- Lasagabaster, David (2000): Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 179–197.
- Lo Bianco, Joseph & Aronin, Larissa (2020): *Dominant Language Constellations. A New Perspective on Multilingualism*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mayr, Gisela & Tschurtschenthaler, Helga (2018): Mehrsprachige Lernsituationen. Was Lehrpersonen im Unterricht beobachten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 193–215.

- Mayr, Gisela (2020): *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz (MKK) in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. aktualisierte und überarbeitete Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehensionsforschung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett, 381–386.
- Melo-Pfeiffer, Silvia (2014): Intercomprehension between Romance Languages and the Role of English: A Study of Multilingual Chat Rooms. *International Journal of Multilingualism* 11: 1, 120–137.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz Romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Staufenburg.
- Muysken, Peter (2000): *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó Laoire, Muiris & Singleton, David (2009): The role of prior knowledge in L3 learning and use. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (eds.): *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 79–102.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen*. Springer: Wiesbaden.
- Rati, Maria Silvia & Stilo, Serena (2020): Interferenze dell'Inglese in Apprendenti di Italiano L2. *Italiano LinguaDue* 12: 1, 196–208.
DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13754>
- Ringbom, Håkan (1987): *The Role of L1 in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robert, Jean-Michel (2011): L'inglese, un ponte verso le lingue romanze. In: De Carlo, Maddalena (Hrsg.): *Intercomprensione e educazione plurilingue*. Porto S. Elpidio (FM): Wizarts, 242–251.
- Rothman, Jason (2010): On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3. *Brazilian Portuguese. International Review of Applied Linguistics in Teaching (IRAL)* 48, 245–273.
- Rothman, Jason (2011): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research* 27, 107–127.

- Rothman, Jason (2013): Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance. In: Baauw, Sergio; Drijkoningen, Frank; Meroni, Luisa; Frank, & Pinto, Manuela (eds.): *Romance languages and linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins, 217–247.
- Rothman, Jason (2015): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition* 18: 2, 169–188.
- Safont Jorda, Maria Pilar (2005): *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sanchez, Laura (2011): „Luisa and Pedrito’s dog will the Breakfast“: Interlanguage transfer and the Role of the Second Language Factor. In: De Angelis, Gessica & Dewaele, Jean-Marc (Hrsg.): *New Trends in Crosslinguistic Influences and Multilingualism Research*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 86–103.
- Scheler, Manfred (1977): *Der Englische Wortschatz*. Berlin: E. Schmidt.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Kurzbio: Gisela Mayr ist Lehrperson für Englisch an der Gymnasialstufe in Bozen und hat 2019 in Gießen im Fachbereich TEFL zum Thema Mehrsprachigkeit promoviert. Sie ist Lehrbeauftragte für TEYL und Mehrsprachigkeit an der Universität Bozen sowie Forscherin am Institut für Angewandte Linguistik am Eurac Research.

Anschrift:
gimayr@eurac.edu