

PLURIVOYAGE: PARTIZIPATIVE ENTWICKLUNG MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTISCHER AKTIVITÄTEN FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Plurilingualism and plurilingual didactics (Meier, 2017; Neuner, 2009; Jessner, 2008) are central topics in the international discourse on language teaching. Despite high expectations regarding the plurilingual approaches, a lack of research on practical implementation has been noted (Barras et al., 2019). This contribution presents examples of materials for lower secondary level as the result of a participatory development project. Lecturers, researchers, experienced and prospective foreign language teachers collaboratively developed and tested didactic activities for plurilingualism targeted at lower secondary students. Based on the results of this collaboration, design principles were derived for the sustainable implementation of plurilingual didactic approaches. These principles were incorporated into the design of an interactive learning exhibition.

- Mara De Zanet
| Pädagogische Hochschule St. Gallen
- Stefano Negrinelli
| University of Teacher Education St. Gallen
- Lukas Bleichenbacher
| University of Teacher Education St. Gallen

1. Reiseplanung und Kofferpacken: Fragestellung und methodisches Vorgehen

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zentrale Themen des internationalen pädagogischen Diskurses zum Sprachenunterricht (Meier, 2017; Neuner, 2009; Jessner, 2008). Obwohl die Erwartungen an mehrsprachige Ansätze im Hinblick auf die Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenlernens in schulischen Kontexten sehr hoch sind (Neuner, 2009), wird ein allgemeiner Mangel an systematischer Implementierung in der Unterrichtspraxis (Manno, 2022; Schedel & Bonvin, 2017) sowie an Forschung zur praktischen Umsetzung festgestellt (Barras et al., 2019). Dies wirft die Frage auf, welche Faktoren dazu beitragen, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze tatsächlich nachhaltig im Schulalltag für ein breites Spektrum von Lernenden zu verankern.

Peyer et al. (2020) zeigen auf, dass längerfristig geplante Sequenzen besser

geeignet sind, um die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik umzusetzen und nachhaltige Effekte zu erzielen, als die in den gängigen Sprachlehrmitteln vorgeschlagenen, oft episodischen Aktivitäten. Weitere förderliche Faktoren für die nachhaltige Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schulpraxis sind unter anderem curriculare Anbindung, Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteur:innen in Schule und Hochschule sowie gut ausgebaute Netzwerke zwischen Schulpraxis, Ausbildung und Forschung (Carrasco Perea & Melo-Pfeifer, 2018). Voraussetzung für diese Ansätze ist jedoch, dass das Hintergrundwissen von Lehrpersonen im Bereich der Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Praxis erweitert und systematisiert, sowie mit reflektierter Praxis verknüpft wird (Banegas et al., 2024; Peyer, 2024; Pohlmann-Rother et al., 2023).

Hier hat das partizipative Forschungs- und Entwicklungsprojekt QUATTRO¹ ange-setzt. Dabei handelt es sich um ein im Rahmen des swissuniversities-Programms

¹ <https://proforis.phsg.ch/entities/project/d28ed195-34e3-479f-b80d-6702d89928ba>

„Was sie am meisten erfahren haben, ist das Bewusstsein, wie sehr sie tagtäglich von Mehrsprachigkeit umgeben sind (...). Und ich glaube, da waren sie wirklich selbst auch überrascht (...) dass sie jetzt die Welt etwas anders sehen, was die Fremdsprachen betrifft. (...) Und sie haben da nochmals ein Gespür dafür gekriegt.“

zur Förderung des doppelten Kompetenzprofils² finanziertes Netzwerk, in dem vier typische Rollen von Akteur:innen (Dozierende, Forschende, Lehrpersonen und Studierende) für die Verknüpfung von Schulpraxis und Theorie im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Mehrsprachigkeitsdidaktik repräsentiert sind. In drei Subteams – bestehend aus je einer oder einem Dozierenden und Forschenden, einer erfahrenen Fremdsprachenlehrperson sowie einer angehenden Fremdsprachenlehrperson – wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten für die Sekundarstufe I gemeinsam entwickelt, pilotiert und evaluiert und aufgrund der Evaluationsergebnisse kontinuierlich angepasst. Der Ansatz des *Design-Based Research* (DBR, vgl. Euler, 2014) diente dabei als methodologischer Rahmen.

Im Zentrum standen zwei Forschungsfragen: Erstens, welche Bedingungen mehrsprachige Aktivitäten erfüllen müssen, um effizient und nachhaltig in den bestehenden Sprachunterricht integriert werden zu können und zweitens, wie die Professionalisierung für die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrpersonenbildung über Leistungsbereiche und Karrierestufen hinweg gefördert werden kann, damit sie wirksam wird.

Die Beantwortung der Fragen stützte sich primär auf die partizipative, DBR basierte Entwicklung, Auswertung und Überarbeitung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten für die Sekundarstufe I sowie deren gemeinsame Reflexion. Die

Entwicklung der Aktivitäten orientierte sich an den Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al., 2012). Die Aktivitäten sind in sechs Themenfelder organisiert und in mehrsprachige Koffer verpackt. In dieser physischen Form wurden sie in die Schulen getragen und im Rahmen von Projekthalbtagen mit Schüler:innen der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Rekrutierung der Lehrpersonen und Klassen erfolgte über das Netzwerk des Projektteams, wobei die Teilnahme an der Pilotierung freiwillig war.

Während der Pilotphase wurden verschiedene qualitative und quantitative Daten erhoben: Fragebögen mit 504 Schüler:innen, leitfadengestützte Interviews mit 18 Lehrpersonen, 20 Unterrichtsbeobachtungsbögen sowie drei Datenkonferenzen, das heisst kollaborative, diskursive Datenanalysen, innerhalb des QUATTRO Teams. Diese Daten bildeten die Grundlage für die Überarbeitung der Koffer, sowie für zwölf zusätzliche, mit den Aktivitäten der Koffer abgestimmte Unterrichtssequenzen zur unabhängigen Vor- und Nachbereitung, das sogenannte Handgepäck. Die Lehrpersonen erhielten zur Erweiterung und Vertiefung ihres Hintergrundwissens im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik spezifisches Lehrpersonenhandgepäck. Das Handgepäck wurde mit dem Ziel der nachhaltigeren Verankerung im Regelunterricht entwickelt und ebenfalls pilotiert und optimiert. In der letzten Datenkonferenz leitete das QUATTRO Team gemeinsam Gestaltungsprinzipien



Mara De Zanet ist Dozentin für Fachwissenschaft Englisch an der PH St. Gallen. Sie war als Dozentin am St.Galler Teilprojekt von QUATTRO beteiligt und koordiniert die Einbettung der entstandenen Entwicklungsprodukte in die Lernumgebung #WeischWaniMein – Inspiration Mehrsprachigkeit der Regionalen Didaktischen Zentren der PHSG.



Stefano Negrinelli ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sprachliche und Literarische Bildung und Dozent für Fremdsprachendidaktik für die Sekundarstufe I an der PH St. Gallen. Er war als Dozent und Forscher am St.Galler Teilprojekt von QUATTRO beteiligt.



Lukas Bleichenbacher ist Dozent für Fachwissenschaft Englisch und Fremdsprachendidaktik an der PH St.Gallen. Er hat Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zu professionellen Kompetenzen koordiniert, darunter das St.Galler Teilprojekt von QUATTRO.

² Der Begriff des doppelten Kompetenzprofils bezeichnet die Kombination von Fachwissen und pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten zur Vermittlung in einer Person.

für mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Allgemeinen ab. Diese Prinzipien sind jüngst in die Gestaltung einer interaktiven Lernumgebung eingeflossen.

Im Folgenden soll anhand der zwei konkreten Beispielkoffer *Sprache und Raum* sowie *Sprache und Kunst* Einblick in die Inhalte der sechs Koffer und dazugehörigen Handgepäck gegeben werden.

Sprache und Raum

Dieser Koffer basiert auf dem Prinzip des Linguistic Landscape, einem soziolinguistischen Ansatz zur Erforschung sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum und deren Analyse, mit dem Ziel „vertiefte Erkenntnisse zum allgemein üblichen Sprachgebrauch, zu Migrations-sprachen, zum Sprachenprestige bis hin zur Sprachenpolitik des untersuchten Gebiets zu gewinnen“ (Krompák, 2018: 247). Nach einer kurzen Einstiegsaufgabe im Klassenzimmer begeben sich die Schüler:innen auf eine Entdeckungs- und Forschungsreise in der näheren Umgebung mit dem Auftrag, Sprache durch Bild- und Tonaufnahmen mit dem iPad zu dokumentieren (z.B. bei Läden, Durchsagen, Bedienungsanleitungen). Nach ihrer Rückkehr sortieren die Schüler:innen die Aufnahmen und bereiten eine digitale Präsentation ihrer Funde für die Klasse vor (Abbildung 1).

Dabei diskutieren und beantworten sie Fragen wie „Wofür werden welche Sprachen verwendet?“, „Welche Sprache hat euch überrascht?“ oder „Welche Sprache hättet ihr öfter erwartet?“. Ebenso entschlüsseln sie gemeinsam mit der Klasse unbekannte Wörter und analysieren die sie umgebende Mehrsprachigkeit. Die Schüler:innen erkennen so im Rahmen einer Doppellektion gemeinsam Aspekte der Mehrsprachigkeit im alltäglichen Umfeld, lernen Sprachen zu vergleichen sowie deren Gebrauch und Wirkung zu reflektieren und erweitern damit ihre Sprachbewusstheit.

Zur Vorbereitung der Arbeit mit dem Koffer *Sprache und Raum* wird den Schüler:innen im sogenannten Handgepäck eine Aktivität zur Erkundung der etymologischen Spuren ihrer eigenen Vornamen angeboten. Diese Namensforschung ermöglicht es allen Kindern, einen persönlichen Bezug zu unterschiedlichen Sprachen herzustellen und Verbindungen zwischen diesen zu erkennen, indem sie zum Beispiel „erfahren haben, dass Lukas und Luca den gleichen Ursprung haben. Die meisten haben vorher noch nie über die Bedeutung ihres Namens nachgedacht“, wie eine Lehrperson aus der Erprobungsklasse bestätigt. Im Handgepäck zur Nachbereitung des Koffers vertiefen die Schüler:innen ihre Arbeit mit den beim Linguistic Landscape gesammelten Fotos und Tonaufnahmen und erstellen damit kommentierte Sprachenporträts ihres Quartiers. Dies ermöglicht ihnen die bereits begonnenen Überlegungen zu vertiefen und zu vernetzen.

Sprache und Kunst

In diesem Koffer wird mit den Lernenden ein Detektivspiel nach dem Prinzip eines Escape Rooms durchgeführt. Im Rahmen einer Interpol-Ermittlung haben mehrere europäische Standorte den Lernenden Hinweise zur Verfügung gestellt über eine Gruppe von Aktivist:innen, die beabsichtigt, ein Kunstwerk zu beschädigen. Jeder Standort hat daher eine Box mit Originalmaterialien in der jeweiligen Sprache verschickt. Diese Materialien werden in Form von Rätseln zu künstlerischen Themen präsentiert, bei denen die entsprechende Sprache – Italienisch, Englisch, Niederländisch, Spanisch, Französisch und Rätoromanisch – eine zentrale Rolle spielt. Im Verlauf einer Doppellektion sollen die Schüler:innen in Gruppen möglichst viele der insgesamt sechs Boxen bearbeiten

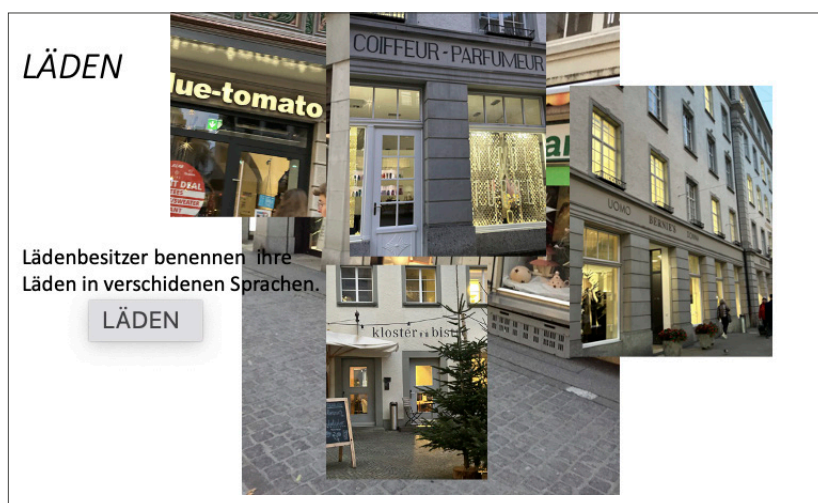


Abbildung 1
Schüler:innenpräsentation «Linguistic Landscape»

Box 5: Roma, Italia

2. Nachstehend findet ihr vier Texte, die die beiden Bilder beschreiben, die euch das Interpol geschickt hat. **Welche Tiere oder Gemüse kommen in allen Texten vor?** Es gibt 9 von ihnen und auf den Bildern findet ihr die Nummer, die ihr in euren Code einfügen müsst (in der gleichen Reihenfolge wie im Text)!

Hinweis: Vergleiche zunächst den deutschen Text mit dem italienischen Text und suche alle Tiere, Früchte oder Gemüse. Danach suche sie in den anderen Texten, die Struktur ist immer die gleiche! Und ihr könnt auch die gleichen Farben für die gleichen Wörter verwenden.

ITA:
Sono un uomo fatto di animali. Ho una scimmia in testa e un elefante come orecchio. Uno stambecco tra i capelli e un leone per vestito. Io invece sono fatto di frutta e verdura: il naso a pera e un vestito che sa di paprika.

DEU:
Ich bin ein Mann, der aus Tieren gemacht ist. Ich habe einen Affen am Kopf und einen Elefanten am Ohr. Einen Steinbock im Haar und einen Löwen als Kleid. Ich bin aus Obst und Gemüse gemacht: eine Nase aus Birnen und ein Kleid, das nach Paprika schmeckt.

ENG:
I am a man made of animals. I have a monkey for a head and an elephant for an ear. An ibex in my hair and a lion for a dress. I am made of fruit and vegetables: an apple nose and a dress that smells of paprika.

FRA:
Je suis un homme fait d'animaux. J'ai un jaguar pour tête et un éléphant pour oreille. Un bouquetin dans les cheveux et un lion en guise de robe. Je suis fait de fruits et de légumes : un nez de poire et une robe qui sent le paprika.

Rätoromanisch:
Jau sun in um d'animals. Jau hai ina schingia en il chau ed in elephant en l'ureglia. Ina nuarsa en il peil ed in liun en il vestgi. Jau percenter sun da fruga e verdura, nas da paira ed in vestgi che gusta en paprika.

3. Qui potete inserire le cifre che raccogliete.

Abbildung 2

Das Rätsel der Interpol-Box aus Rom

und die jeweiligen Rätsel lösen, um schrittweise Hinweise zu sammeln. Diese sind dann für die abschliessende Aufgabe von Bedeutung, bei der jede Gruppe auf Grundlage der gesammelten Hinweise aus einer Vielzahl von Kunstwerken jenes bestimmen soll, das ihrer Meinung nach vor dem Zugriff der Aktivist:innen geschützt werden muss.

Die verschiedenen angebotenen Aktivitäten basieren vorwiegend auf dem Ansatz der Interkomprehension und der integrierten Sprachendidaktik, wobei zahlreiche Übungen und Rätsel auf dem interlingualen Erkennen grammatikalischer und/oder lexikalischer Ähnlichkeiten beruhen – sei es zwischen verwandten Sprachen wie Deutsch und Niederländisch, zwischen Schulfremdsprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch oder in einer Kombination beider Ansätze (z. B. Deutsch, Italienisch, Französisch und Rätoromanisch). Ein Beispiel dafür sind die Aktivitäten der Interpol-Box aus Rom (Abbildung 2): Die Schüler:innen sollen in einer Beschreibung zweier Werke des Malers Arcimboldo, die in fünf Sprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Rätoromanisch) vorliegt,

jene vier lexikalischen Elemente identifizieren, die in allen fünf Versionen vorkommen. Diese Begriffe verweisen jeweils auf eine Zahl, die auf einer Reproduktion des Originalgemäldes vermerkt ist. Die vier gesammelten Zahlen ergeben den Code, der notwendig ist, um den Hinweis der italienischen Box zu erhalten – dieses System ist allen sechs Boxen gemeinsam.

Die Handgepäck zum Koffer *Sprache und Kunst* lassen die Schüler:innen weitere Berührungspunkte von Sprache und Kunst entdecken. In einem kurzen Einstieg wird die Kunstform der Kalligraphie eingeführt und die Schüler:innen erstellen in der Folge eigenständig ein mehrsprachiges Kalligramm.

Zur Vertiefung der Thematik erforschen die Schüler:innen in einer weiteren Unterrichtssequenz den Umgang künstlicher Intelligenzen mit Sprachen und verfassen eine mehrsprachige Beschreibung eines gewählten Kunstwerkes. Sie erkennen dabei, dass zum Beispiel *ChatGPT* bevorzugt auf westeuropäische Sprachen zurückgreift und dies die Bildgenerierung beeinflusst.

Im Anschluss an die Arbeit mit den Koffern bewerteten die Schüler:innen acht verschiedene Aussagen zur Arbeit mit den Koffern in einem Fragebogen auf einer vierstufigen Skala mit den Antwortoptionen '1 – stimmt nicht', '2 – stimmt eher nicht', '3 – stimmt eher' und '4 – stimmt genau'. Abbildung 3 stellt die entsprechenden Mittelwerte für die acht Aussagen a) bis h) dar, wobei die gestrichelte Waagrechte den neutralen Skalenmittelpunkt bei 2.5 zwischen '2 – stimmt eher nicht' und '3 – stimmt eher' markiert.

Insgesamt wurden die Aktivitäten der Koffer seitens Schüler:innen positiv bewertet. Dabei wurde die Verständlichkeit der Aufgaben (a) am positivsten beurteilt, ebenso erhielten die Zusammenarbeit mit Mitschüler:innen (f) sowie die Zufriedenheit mit dem Erreichten (h) deutlich positive Bewertungen. Auch Spass (e) und Interesse (b) an den Aufgaben wurden positiv eingeschätzt, wenn auch moderat. Der Nutzen, den die Schüler:innen gemäss Selbsteinschätzung aus der Bearbeitung der Aufgaben für ihren schulischen wie persönlichen Alltag ziehen, erhielt allerdings lediglich neutrale bis negative Bewertungen (d, g). Die Bedeutung der spezifischen Kofferinhalte für die ausser-schulischen Lebenswelten der Schüler:innen (c) wurde negativ bewertet.

Die Lehrpersonen äusserten sich in den leitfadengestützten Interviews ebenfalls positiv zu den Aktivitäten und zeigten sich interessiert an deren wiederholter Nutzung. Sie schätzten dabei insbesondere den Erfahrungsgewinn der Schüler:innen:

„Was sie am meisten erfahren haben, ist das Bewusstsein, wie sehr sie tagtäglich von Mehrsprachigkeit umgeben sind (...). Und ich glaube, da waren sie wirklich selbst auch überrascht (...) dass sie jetzt die Welt etwas anders sehen, was die Fremdsprachen betrifft. (...) Und sie haben da nochmals ein Gespür dafür gekriegt.“

Aus den Interviews hat sich auch gezeigt, dass manche Lehrpersonen die Materialangebote und vorbereiteten Unterrichtssequenzen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik schätzen, da sie ihr gegenüber sehr offen sind, sich aber teilweise etwas hilflos fühlen, wie sie diese am besten im regulären Unterricht einbinden können. Für einzelne Lehrpersonen waren die Ansätze weniger neu und sie stellen bereits viele Bezüge zur Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Unterricht her. Dennoch fehlt es auch ihnen oft an konkreten Strategien, vertieftem Hintergrundwissen und nicht zuletzt Materialien zur systematischen Einbindung. Wiederholt wurde betont, dass Aktivitäten direkt anwendbar und einfach verfügbar sein müssen, um die nachhaltige Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den regulären Unterricht, über die episodischen Impulse in den Lehrmitteln hinaus, trotz curricular bedingt knapper Zeitressourcen, zu ermöglichen.

Im Gegensatz zu den meisten praktizierenden Lehrpersonen verfügten die angehenden Lehrpersonen in den QUATTRO Teams bereits über fundiertes theoretisches Wissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, es fehlte ihnen aber der konkrete Zugang dazu in der

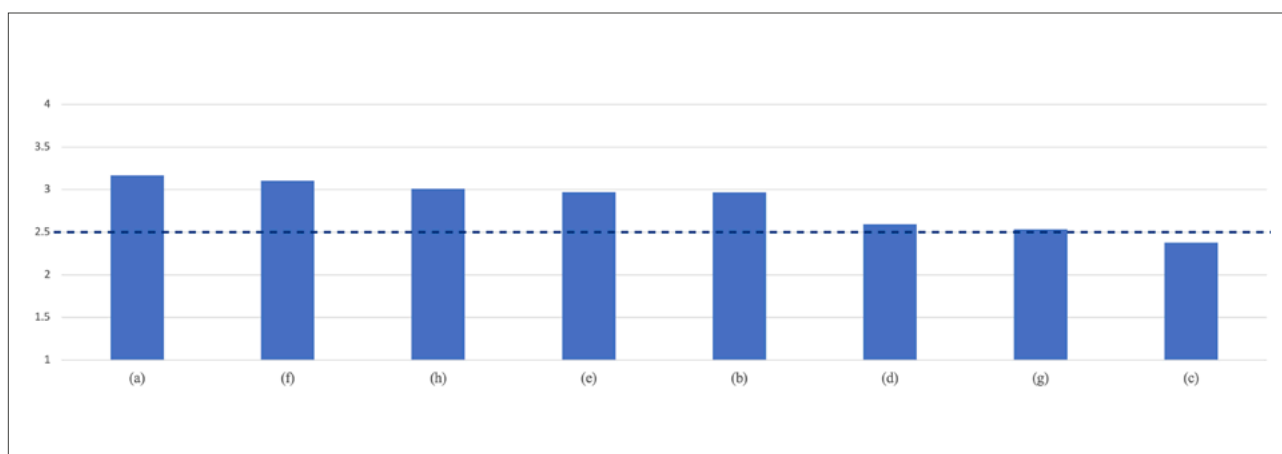


Abbildung 3
Evaluationsergebnisse Schüler:innen

praktischen Umsetzung. Sie berichteten in den Fokusgruppendifkussionen, dass sie durch QUATTRO nicht nur von der Expertise der erfahrenen Kolleg:innen profitieren und die Reaktionen der Lernenden direkt miterleben konnten, sondern das Einbringen und Umsetzen eigener Ideen Handlungsoptionen für die Praxis eröffnete. Dabei betonten sie die Entwicklung eines doppelten Kompetenzprofils, aber auch des engen Austauschs zwischen Lehrenden und Forschenden positiv. Das kollaborative Arbeiten in heterogenen Teams wurde von allen Teammitgliedern als besondere gewinnbringend wahrgenommen. Insgesamt wurde durch die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten und die wiederholte Erprobung auf der Zielstufe ein Raum geschaffen, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur Thema, sondern gelebte Praxis war.

Die Erprobung des Handgepäcks zeigt im Kern ähnliche Rückmeldungen wie jene der Koffer: Die Lernenden finden die Aktivitäten motivierend, unterhaltsam und interessant und zur Reflexion über Sprache anregend. Die Lehrpersonen würden die Aktivitäten des Handgepäcks ebenso wie die Koffer wieder in ihrem Unterricht verwenden. Insgesamt wurden die Aktivitäten von allen Beteiligten als willkommene Abwechslung zum Regelunterricht empfunden, wenn auch manchmal als zu einfach eingeschätzt. Die Hauptkritik lag jedoch erneut in mangelnder Alltagsrelevanz.

Dass es den entwickelten Aktivitäten und Materialien durchwegs nicht gelang, die außerschulische Relevanz erkennbar zu machen, erscheint deshalb besonders interessant, da die Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus auch als Mittel zur Erhöhung des Lebensweltbezugs insbesondere für mehrsprachige Schüler:innen gilt (Peyer, 2024). Einzelne Rückmeldungen der Schüler:innen betonen denn auch die Möglichkeit der Verwendung ihrer Erstsprache positiv: „Ich konnte in der Schule endlich einmal etwas in meiner Muttersprache schreiben.“ Auch einzelne Äusserungen von Lehrpersonen zum Handgepäck zeigen, dass die Schüler:innen interessiert bei der Sache waren und über Sprache und Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag nachgedacht haben: „Ich habe eine eher leistungsschwache Realklasse und war erstaunt über ihr Mitdenken und Nachfragen und überhaupt über ihr Interesse an der Thematik.“

„Insgesamt wurde durch die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten und die wiederholte Erprobung in der Praxis ein Raum geschaffen, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur Thema, sondern gelebte Praxis war.“

Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, inwiefern die Aktivitäten trotz sichtbarer Schnittstellen mit den Lebenswelten der Schüler:innen aus deren Perspektive nicht ausreichend an ihren Alltag anknüpfen, die Schüler:innen diese Schnittstellen im Alltag nicht bewusst erkennen oder ein unterschiedliches Verständnis von Alltagsrelevanz bei Schüler:innen und Forschenden besteht. Daraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der tatsächlichen Bedeutung und Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Alltag von Schüler:innen.

2. Gestaltungsprinzipien und neue Reiseziele: Schlüsse und Perspektiven für Praxis, Ausbildung und Forschung

Eines der Hauptziele des Design-Based Research Ansatzes ist es, theoretische Erkenntnisse zur Gestaltung der erarbeiteten Produkte oder Lösungen zu erhalten. Im Rahmen der letzten Datenkonferenz zu den erhobenen Daten leitete das QUATTRO Team in partizipativer Zusammenarbeit von Forschung und Praxis Gestaltungsprinzipien für eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ab (Hilbe et al., 2025):

1. **Klarheit und Transparenz** der mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernziele müssen sichergestellt werden.
2. **Regelmässigkeit, gute Dosierung und Zugänglichkeit** der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten müssen gewährleistet werden.
3. **Sprachsensibilität:** Die Aktivitäten müssen für alle Beteiligten sprachlich bewältigbar sein, das heisst es müssen ausreichend Kompetenzen in den jeweiligen Unterrichtssprachen vorhanden sein, während andererseits auch mit Sprachen gearbeitet werden soll, in denen nur schwache oder keine Kompetenzen vorhanden sind.
4. **Allgemeindidaktische Prinzipien** wie Alltagsbezug oder Einbezug Vorwissen müssen geachtet werden.
5. **Psychologische Ressourcen der Lehrenden**, wie die Motivation und Überzeugungen gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Chesini et al. 2024; Lundberg 2018), sowie Aspekte der Überforderung oder Kontrollabgabe, müssen berücksichtigt werden.
6. **Kollaboration professioneller Akteur:innen** über Leistungsbereiche, Karrierestufen, (Sprach-)Kompetenzen, Fächer und Schulstufen, sofern die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt werden, muss angestrebt werden.
7. **Geduld und Vertrauen** sind trotz möglicherweise langwierigen Transformationsprozessen vonnöten.

Diese Prinzipien fanden bereits ihre konkrete Anwendung und Weiterentwicklung in der Gestaltung einer interaktiven Lernumgebung #WeischWaniMein der Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) der PH St.Gallen, die seit März 2025 Lernenden aller Schulzyklen offensteht. Die Lernumgebung basiert auf den Projektergebnissen und ermöglicht einen spielerisch-entdeckenden Zugang zu Sprache und Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig dient sie weiter als lebendiges Forschungs- und Entwicklungsfeld zur Wirkung der Gestaltungsprinzipien für eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, zur Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Sowohl Lehrpersonen als auch Studierende der Pädagogischen Hochschulen haben die Möglichkeit einer systematischen Einführung und gezielten Weiterbildung im Rahmen der Lernumgebung. Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass bei Lehrpersonen wie Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit den mehrsprachigkeitsdidaktischen Inhalten und Ansätzen erfolgt und diese einen Weg in den regulären Unterricht finden.

Die Gestaltung dieser Lernumgebung und der einführenden Begleitangebote auf der Grundlage der abgeleiteten Gestaltungsprinzipien erfolgte erneut in partizipativer Zusammenarbeit aus Forschenden, Dozierenden, Lehrpersonen unterschiedlicher Zyklen sowie Studierenden. Pluri-voyage und #WeischWaniMein betonen somit exemplarisch das Potenzial der Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung, um Mehrsprachigkeit als gelebte Praxis im Unterricht zu etablieren.

„Ich konnte in der Schule endlich einmal etwas in meiner Muttersprache schreiben.“

Referenzen

- Banegas, D. L., Budzenski, M., & Yang, F.** (2024). Enhancing pre-service teachers' projective agency for diverse and multilingual classrooms through a course on curriculum development. *International Multilingual Research Journal*, 18(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2318967>
- Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G.** (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2).
- Candelier, M., de Pietro, J-F., Faccioli, R., Lőrincz, I., Pascual, X., & Schröder-Sura, A.** (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, E. & Melo-Pfeifer, S.** (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo. In Ch. Helmchen & S. Melo-Pfeifer (org.) (2018). *Multilingual literacy practices at school and in teacher education*. Bern: Peter Lang, 163–197.
- Chesini, C., Bleichenbacher, L., De Zanet, M., Hilbe, R., & Schröder-Sura, A.** (2024). Pre-service teachers' beliefs on crosslinguistic teacher education in Switzerland. In N. Fraschini, A. Lundberg, & R. Aliani (eds.), *Advancing Language Research through Q Methodology*, 125–144. *Multilingual Matters & Channel View Publications*. <https://doi.org/10.21832/9781800419803-009>
- Euler, D.** (2014). Design-Research – a paradigm under development. In: D. Euler & P.F.E. Sloane (eds.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 15–44.
- Hilbe, R., De Zanet, M., Hug, A., Negrinelli, S., Schröder-Sura, A. & Bleichenbacher, L.** (2025). Design-basierte Entwicklung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien: Ein Katalysator des doppelten Kompetenzprofils? In: Bleichenbacher, L., Imhof, A. & Todisco, V. (Hrsg.). *Das doppelte Kompetenzprofil als Kooperationsmodell: Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innenbildung und Schulpraxis*. Bern: hep Verlag, 144–175.
- Jessner, U.** (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Krompák, E.** (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 246–261. <https://doi.org/10.25656/01.17104>
- Lundberg, A.** (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Manno, G.** (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In: Koch, C. & Rückl M. (Hrsg.). *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht. Französischdidaktik im Dialog*, 7. Stuttgart: ibidem-Verlag, 127–146.
- Meier, G.** (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Neuner, G.** (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia Journal of Language Education*, 4, 14–17.
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 162–177. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Peyer, A.** (2024). «Sie haben nur darauf gewartet, bis endlich mal jemand nachfragt» –: Lehrpersonen über mehrsprachige Schüler:innen. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 34–39. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.319>
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S.D., Zapfe, L. & Then, D.** (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 37:2, 212–228, <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>
- Schedel, L. & Bonvin, A.** (2017). «Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français»: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22/2, 116–127.