



Radboud Universiteit Nijmegen

Universität: Radboud Universität Nijmegen
Institut: Faculteit der Letteren
Studiengang: MA General Linguistics
Erstbetreuerin der Arbeit: Dr. Eva Knopp
Zweitbetreuerin der Arbeit: Dr. Sabine Jentges

Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion Eine soziolinguistische Studie

22.07.2019

Verfasserin: Hanneke Hummelink
Matrikelnummer: s4571029

Abstract

Mehrsprachigkeit im weiterführenden Unterricht in der deutsch-niederländischen Grenzregion wird immer wichtiger, denn weil viele Migrantenkinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch auf den deutschen Schulen kommen und weil Englisch einen globalen Status hat, sprechen immer mehr Schüler neben Deutsch auch andere Sprachen. In dieser soziolinguistischen Analyse wurde die Frage untersucht, wie die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion sich verhalten. Im Rahmen des INTERREG-Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ wurde ein Fragebogen konzipiert, der befragt, welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht die Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion vertreten. Die Antworten der Probanden auf die Einstellungen wurden in der vorliegenden Studie mit den Hintergrundfragen zu Schule und Person verglichen und analysiert. Insgesamt wurde herausgefunden, dass die verschiedenen Hintergrundfaktoren einen unterschiedlichen Einfluss auf die Einstellungen unter den Lehrpersonen haben. So wurde erwartet, dass die jüngeren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen, aber in der vorliegenden Studie zeigte sich, dass eher die älteren Lehrpersonen positiver sind. Auch wurde erwartet, dass die Lehrpersonen negativer gegenüber Herkunfts- und Familiensprachen stehen als gegenüber Englisch und die Nachbarsprache, aber aus den Resultaten kam hervor, dass die befragten Lehrpersonen negativer gegenüber Englisch stehen. Die weiteren Hypothesen konnten bestätigt werden, da die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung, mit Austausch Erfahrung, im fremdsprachlichen Bereich und aus den Niederlanden im Allgemeinen positiver zu Mehrsprachigkeit eingestellt sind.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	i
Inhaltsverzeichnis.....	ii
1. Einleitung.....	1
2. Hintergrund und Forschungsstand	5
2.1. Mehrsprachigkeit	5
2.1.1. Sprachliche Heterogenität	6
2.1.2. Gesellschaftliche vs. individuelle Mehrsprachigkeit	9
2.1.3. Mehrsprachigkeit als Problem vs. Mehrsprachigkeit als Ressource	10
2.2. Bildungssystem der Mehrsprachigkeit	14
2.2.1. Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen.....	15
2.2.2. Austausche zwischen weiterführenden Schulen	18
2.3. Einstellung	20
2.3.1. Wie bilden sich Spracheinstellungen?.....	21
2.3.2. Einstellungen unter Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit.....	22
2.3.3. Einstellungen unter Lehrpersonen zu Einsprachigkeit.....	24
2.4. Hypothesen	25
3. Methode	27
3.1. Materialien.....	27
3.2. Probanden	30
3.2.1. Deutsche Lehrpersonen	30
3.2.2. Niederländische Lehrpersonen	32
3.3. Datenauswertung	33
3.3.1. Codierung der Daten	33
3.3.2. Statistische Analyse.....	35
3.3.2.1. Reliabilitätstest	35

3.3.2.2. Datenanalyse.....	35
4. Ergebnisse.....	37
4.1. Reliabilität und Korrelationen	37
4.2. Fachbereich der Lehrpersonen.....	40
4.3. Auslandserfahrung.....	43
4.4. Austausch Erfahrung	44
4.5. Alter.....	46
4.6. Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen	50
4.7. Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen	53
5. Diskussion.....	55
5.1. Fachbereich der Lehrpersonen.....	55
5.2. Auslandserfahrung.....	57
5.3. Austausch Erfahrung	58
5.4. Alter.....	59
5.5. Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen	61
5.6. Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen	62
5.7. Allgemeine Diskussion.....	63
6. Fazit.....	66
6.1. Schlussfolgerung	66
6.2. Ausblick.....	67
7. Literaturverzeichnis	69
8. Appendix.....	77
1. Deutsche Fassung des Fragebogens	77
2. Niederländische Fassung des Fragebogens	86

1. Einleitung

„Mehrsprachigkeit bedeutet, daß [sic] unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche

Spielraum unserer geistigen Freiheit“

(Wandruszka 1981, 334).

Die deutschen und niederländischen Schüler von heute wachsen in einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft auf. Das hat auch Folgen für das Bildungssystem. Die Lehrpersonen und Schulleiter, die für curriculum.nu Konzeptvorschläge für das niederländische Curriculum machen, erklären, dass im tagtäglichen Leben der Schüler die Schüler von mehreren verschiedenen Sprachen umgeben werden, die beispielsweise in Videos vorkommen, oder die Menschen auf der Straße sprechen. Es gibt auch Situationen, in denen die Schüler zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, z.B. Kinder mit Migrationshintergrund. Es ist deshalb in der sich immer globalisierenden Gesellschaft unverzichtbar geworden, dass man für eine aktive Teilnahme an dieser Gesellschaft mehrere Sprachen kennt. Es gibt keine internationale Kommunikation ohne Sprachen, denn Sprachen ermöglichen die grenzüberschreitende Kommunikation. Die Welt der Schüler wird durch Sprachen erweitert und damit erweitern die Schüler auch ihren kulturellen und sozialen Horizont. Sprachen fördern das Verständnis für andere Kulturen und machen Schüler offen, sozial und kulturbewusst (vgl. curriculum.nu, 2¹). Mehrsprachigkeit kommt auch in der Schule vielmehr vor, weil es immer mehr mehrsprachige Kinder in der Klasse gibt. Die Lehrpersonen stehen vor einem Problem: Die einsprachige Orientierung der Schule verwenden, gegen die heutzutage viel Kritik ausgesprochen wird (siehe für die aktuellen Debatten zur monolingualen Orientierung z.B. Gogolin 1994, und Cummins 2007), oder Mehrsprachigkeit für mehrkulturelle und mehrsprachige Vergleiche verwenden (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 187ff.)? Das Thema der vorliegenden Arbeit sind die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht, wie Dozenten in der Grenzregion der Niederlande und Deutschland mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen. Laut Garrett (2010, 1f.) hat jeder Mensch eine Einstellung zu bestimmten Sprachen, die nicht immer bewusst sind und meistens auch nicht in aller Öffentlichkeit erwähnt werden. Viele Einstellungen sind jedoch offenkundig, und Menschen nehmen sie wahrscheinlich besonders dann wahr, wenn sie negativ, explizit und oft argumentativ in öffentlichen Bereichen

¹ Verfügbar unter: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/01/Engels-MVT-visie.pdf>, abgerufen am 25.04.2019.

wie den Medien oder in unseren täglichen Gesprächen artikuliert werden. Obwohl wir möglicherweise das Gefühl haben, dass es viele verschiedene Arten gibt, unser Denken in unseren Sprachen auszudrücken, haben Sprachvariationen soziale Bedeutungen und können daher sehr unterschiedliche Einstellungsreaktionen oder sogar soziale Benachteiligung oder Vorteile mit sich bringen (vgl. Garrett 2010, 1f.). Diese Einstellungen zu verschiedenen Sprachen und zum Konzept der Mehrsprachigkeit äußert sich auch unter Lehrpersonen, da viele Schüler, sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland, Immigranten bzw. Kinder von Immigranten sind. Daher sprechen viele Schüler neben der nationalen Sprache z.B. Türkisch, Arabisch oder Polnisch. Nicht nur Immigration spielt eine Rolle bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit, auch z.B. die Tatsache, dass Englisch einen globalen Status hat (vgl. Busse 2017, 578), und u.a. durch die Medien verbreitet wird, und daher gibt es im Unterricht auch viel mehr Englisch. In Studien, die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter Lehrpersonen in Deutschland untersucht haben, wurde bereits gefunden, dass Lehrpersonen an Grundschulen und Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen positiv zu Mehrsprachigkeit im Unterricht eingestellt sind (siehe z.B. Göbel & Hesse 2008; Heyder & Schädlich 2014; Leist-Villis 2016). Der Fremdsprachenunterricht ist von kulturell-sprachlicher Heterogenität geprägt und dadurch werden im Fremdsprachenunterricht Sprachvergleiche verwendet (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 194). Auch ist bewiesen, dass es für den Fremdsprachenunterricht günstig ist, wenn die Lehrperson eine Auslandserfahrung gehabt hat, weil die Qualität der interkulturellen Einstellung der Lehrperson positiv beeinflusst wird (vgl. Göbel & Hesse 2008, 402ff.). Dass Mehrsprachigkeit im Unterricht wichtig ist, zeigt sich in der Sprachenpolitik der Europäischen Union (weiter: EU). In der EU sind Kultur und Sprache eng miteinander verbunden, und aus diesem Grund wurde in der Sprachenpolitik der EU festgelegt, dass neben der Muttersprache mindestens zwei fremde europäische Sprachen gelernt werden müssen. Zum Zweck der Sprachenverbesserung können weiterführende Schulen neben dem regulieren Fremdsprachenunterricht Austausche organisieren, die zwischen Schulen aus verschiedenen Ländern stattfinden können, z.B. England und Deutschland. Das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ organisiert solche Austausche zwischen deutschen und niederländischen weiterführenden Schulen in der Euregio Rhein-Waal. Das Hauptaugenmerk des Projekts liegt auf dem gemeinsamen Erlernen der Sprache und Kultur durch diese intensive und nachhaltige Austauschprogramme (vgl. Sars 2018, 6f.). Im Rahmen des Projektes „Nachbarsprache & buurcultuur“ beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mithilfe eines Fragebogens mit den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen mit der folgenden Hauptforschungsfrage:

Wie verhalten sich die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion?

Die Frage ist relevant dadurch, dass sie die wirklichen Einstellungen der Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit befragt, weil in der immer ändernden mehrsprachigen Gesellschaft die Meinungen sich untereinander unterscheiden. Sie untersucht explizit die deutschen Lehrpersonen in der Euregio Rhein-Waal, weil das noch nicht gemacht wurde. Weil die deutschen Lehrpersonen, die befragt wurden, sich auf mehrere Weisen voneinander unterscheiden, werden Teilfragen gebildet, die dazu helfen, die Hauptforschungsfrage zu beantworten:

- 1 Gibt es einen Unterschied zwischen den Fremdsprachendozenten und Dozenten von nicht-sprachlichen Fächern?*
- 2 Gibt es einen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrern, bezüglich Alter?*
- 3 Gibt es einen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrern, bezüglich Erfahrung im Ausland?*
- 4 Gibt es einen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrern, bezüglich Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Migrationssprachen, Nachbarsprache)?*
- 5 Gibt es einen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrern, bezüglich Austausch Erfahrung?*

Da es nicht genügend niederländische Lehrpersonen gab, die am Fragebogen teilgenommen haben, wird ein kleiner Vergleich zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion gemacht. Dazu gehört die folgende Teilfrage:

- 6 Wie verhalten sich die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit zwischen den deutschen Dozenten und den niederländischen Dozenten in der Grenzregion?*

Aus verschiedenen Gründen wird davon ausgegangen, dass Fremdsprachenlehrer positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als nicht-sprachliche Fachlehrer, dass jüngere Lehrpersonen positiver zu Mehrsprachigkeit eingestellt sind als ältere Lehrpersonen, dass Lehrpersonen mit Auslandserfahrung und Austausch Erfahrung positiver bezüglich Mehrsprachigkeit eingestellt sind, die Lehrpersonen negativer über Herkunfts- und Familiensprachen denken als über die Nachbarsprache und Englisch, und dass die deutschen Lehrpersonen positiver als die niederländischen Lehrpersonen sind. Alle Hypothesen werden am Ende des Kapitels 2 weiter erklärt und begründet.

Für die Beantwortung der Fragen in der vorliegenden Arbeit wird ein Fragebogen verwendet, in dem nach der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit unter Lehrpersonen auf weiterführenden Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion gefragt wird. Da an der niederländischen Seite nicht genügend Probanden den Fragebogen ergänzt haben, wird der Fokus dieser Studie auf Lehrpersonen der deutschen weiterführenden Schulen gelegt. Mit diesen Datenansätzen wird ein Reliabilitätstest durchgeführt, sodass bestimmt werden kann, ob die Probanden alle Fragen richtig verstanden haben und dadurch auch konsistent ergänzt haben. Danach werden eine deskriptive und eine inferentielle statistische Analyse durchgeführt, in denen die Hintergrundfaktoren mit den Einstellungen, die am Anfang des Fragebogens befragt werden, miteinander verglichen.

In der vorliegenden Studie wird folgendermaßen vorgegangen. Erstens wird die Hintergrundliteratur des Themas erörtert, damit die einzelnen Begriffe und der Forschungsstand erörtert werden. Am Ende des theoretischen Rahmens werden die Hypothesen erläutert und kurz begründet. Im nächsten Schritt wird die Methode erklärt, damit die Details der Studie erörtert werden, wie die Probanden, die Materialien, die Datenauswertung, und die statistische Analyse der Studie. Drittens werden die Ergebnisse der Analyse dargelegt, die in der Diskussion im Teilkapitel 5 erklärt und mit der Literatur diskutiert werden. Danach können die erstellten Hypothesen bestätigt werden oder nicht. Am Ende der vorliegenden Studie, im Teilkapitel 6, wird die Schlussfolgerung der vorliegenden Studie gegeben und einen Ausblick vorgestellt, die für weitere Studien wichtig wäre.

Im folgenden Beitrag wird die Meinung vertreten, dass die deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion durchschnittlich positiv gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen, aber das gilt nicht für alle befragten Lehrpersonen. Es werden statistische Befunde präsentiert, die belegen, dass zum Beispiel ältere Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als jüngere Lehrpersonen. Darüber hinaus zeigt die statische Analyse dieses Fragebogen auf, dass Lehrpersonen mit Austausch- und Auslandserfahrung tatsächlich positiver zu Mehrsprachigkeit im Unterricht eingestellt sind, als die Lehrpersonen, die keine Erfahrung in diesen Bereichen haben.

2. Hintergrund und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden der Forschungsstand zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht und Spracheinstellungen und die dazugehörigen Begriffe erklärt. Im ersten Teilkapitel wird der Begriff Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungssystem in Deutschland erläutert, zweitens werden Spracheinstellungen ausführlich erörtert, und letztens werden fünf Hypothesen erwähnt und anhand der Literatur erklärt.

2.1. Mehrsprachigkeit

In der Forschung der Mehrsprachigkeit ist ein Wandel der Definitionen für den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ aufgetreten, denn früher war die Bestimmung von Mehrsprachigkeit von der Beherrschung auf muttersprachlichem Niveau von mindestens zwei verschiedenen Sprachen abhängig, heutzutage wird der Begriff als ein vielfältiges und dynamisches Phänomen betrachtet (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2018, 17). Das Konzept der Mehrsprachigkeit ist an Sprachkompetenz und Sprachbeherrschung gekoppelt. U.a. Grosjean (1982) ist der Meinung, dass Mehrsprachigkeit auf Sprachgebrauch basiert ist. Der Forscher behauptet dann auch, dass jemand mehrsprachig ist, wenn derjenige tagtäglich zwei oder mehr Sprachen verwendet (de Bot & Roche 2018, 18f.). Grosjean und andere Wissenschaftler (wie z.B. Cook & Singleton 2014) sind der Meinung, dass Mehrsprachigkeit nicht bedeutet, dass man notwendigerweise mehrere Sprachen auf demselben Niveau sprechen muss. Dabei gibt es die Tatsache, dass eine muttersprachenähnliche Kompetenz in anderen Sprachen schwer zu erreichen ist. Diese Wissenschaftler nehmen aber an, dass muttersprachenähnliche Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen zwar selten, aber doch möglich ist. Eine mehrsprachige Person nutzt wahrscheinlich ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen und für unterschiedliche Zwecke, und dadurch werden die Kompetenzstufen der verschiedenen Sprachen bestimmt (vgl. Garibova 2018, 33).

Ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist multikulturelle und mehrsprachige Kompetenz, denn im Jahr 2001 erschien der GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 183). Der GER hat als Ziel, die Lernerfolge einer Fremdsprache in verschiedenen europäischen Sprachzertifikaten zu vereinen und untereinander vergleichbar zu machen. Dadurch entsteht ein Maßstab, der den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen ermöglicht (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen²). Im GER wird eine Definition von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

² Verfügbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, abgerufen am 22.05.2019.

formuliert, in denen es bei der mehrkulturellen und mehrsprachigen Kompetenz nicht nur um eine Addition von einzelsprachlichen Kompetenzen handelt, sondern auch um eine Kompetenz, die sprachübergreifend ist, und die zum lebenslangen, autonomen Sprachenlernen und interkulturellen Kommunikation befähigt (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 183; sowie Coste, Moore & Zarate 2009, 17 und Europarat 2001, 163). Der REPA (Referenzrahmen für Plurale Ansätze) konkretisiert das Mehrsprachigkeitskonzept des GER für sprachliche Lehr- und Lernprozesse, denn ‚Plurale Ansätze‘ werden laut Candelier et al. (2009, 5) definiert als sprachübergreifende Lehr- und Lernprozesse, die *mehrere* sprachliche Kulturen und/oder Varietäten bzw. Sprachen einbeziehen (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 183f.).

Die Schüler in Deutschland und in den Niederlanden sind in ihrem täglichen Leben von mehreren Sprachen umgeben, die zum Beispiel in Videos und Spiele vorkommen, die Menschen auf der Straße verwenden, Kontakte mit Nachbarländern und Kontakte mit Kommilitonen in einer anderen Sprache, oder bei einem Praktikum oder auf den Arbeitsmarkt, wo andere Sprachen gesprochen werden. Darüber hinaus sprechen viele Schüler zu Hause eine andere Sprache als, oder zusätzlich zu, die Landessprache. Die Kenntnis mehrerer Sprachen ist für die aktive Teilnahme an der sich globalisierenden Gesellschaft unverzichtbar geworden. Es gibt keine internationale Kommunikation ohne Sprachen. Sprachen ermöglichen die grenzüberschreitende Kommunikation; sie erweitern die Welt der Schüler und erweitern ihren sozialen und kulturellen Horizont. Sie fördern das Verständnis für andere Kulturen und machen Schüler offen, sozial und kulturbewusst (vgl. curriculum.nu, 2³).

2.1.1. Sprachliche Heterogenität

Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit ist für das deutsche Bildungswesen keine einfache Aufgabe. Bildung als Produkt der Zivilgesellschaft, wie sie sich seit der Aufklärung entwickelt hat, beruht auf dem liberalen Prinzip der allgemeinen Gleichheit aller Menschen. Dieses Gleichstellungsideal hat aber den Nachteil, dass Unterschiede zwischen (Gruppen von) Menschen in Bezug auf Sprachen, Kulturen usw. als weniger wichtig wahrgenommen werden, denn das Wichtigste ist, dass alle gleich sind (siehe Hanson & Boogaard 1999). Beim Transfer von Informationen, Wissen, Fertigkeiten, Normen und Werten in der Bildung wird die Idee der universellen Gleichheit in den Prozessen der Homogenisierung und der Verwendung eines "uniperspektiven" Ausgangspunkts sichtbar, der auf der Sprache,

³ Verfügbar unter: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/01/Engels-MVT-visie.pdf>, abgerufen am 25.04.2019.

den Normen und den Werten der vorherrschenden Mehrheitskultur basiert ist. In Bezug auf den früheren Sprachunterricht war eine traditionell wichtige Aufgabe des Sprachunterrichts zum Zwecke des Aufbaus von Nationen und der Erhaltung der Nation die Schaffung einer einheitlichen nationalen Standardsprachengemeinschaft, in der alle anderen Sprachvarianten so weit wie möglich marginalisiert werden (vgl. Kroon & Vallen 2002, 111). Heutzutage kommt diese einsprachige Orientierung des Sprachenunterrichts immer noch vor. Homogenisierungsprozesse in der Bildung machen sich zum Beispiel im "monolingualen Habitus" von Lehrern bemerkbar (Gogolin 1994). Aus dieser Perspektive ist die sprachliche Vielfalt, die in vielen Schulklassen vorhanden ist, nicht nur ein Problem für die Bildung, sondern auch ein grundlegendes soziales Problem, das einen multiperspektivischen Ansatz erfordert, bei dem die Gleichheit der Sprachen sowie der Umgang mit und die Wertschätzung von Unterschieden das Grundprinzip bilden (vgl. Kroon & Vallen 2002, 111).

Heutzutage lassen viele Migranten sich in z.B. Deutschland oder den Niederlanden nieder. Diese Menschen sprechen eine Migrations- oder Herkunftssprache, d.h. die Sprache, die die Migranten in ihrem eigenen Land sprechen. Die Kinder der Migranten gehen in den entsprechenden Ländern auch in die Schulen. Dort lernen die Kinder die Sprache der neuen Heimat, und die Schule muss sich an diesen Migrationskindern anpassen, da sie die Sprache und Kultur nicht kennen. Ingrid Gogolin (1994, 2) schreibt darüber:

Die sprachliche und kulturelle Pluralisierung des Bildungswesens auf diese Migrationsfolgen bilden durchaus kein Spezialproblem der Migranten selbst, sondern stellen die Erscheinungsform einer allgemeinen Problemlage dar, nämlich der zunehmenden Differenzierung, multiplen Verflechtung der Gegenwartsgesellschaften im Zuge ihrer fortschreitenden Modernisierung.

Gogolin hat untersucht, dass das deutsche Bildungswesen im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete, was heutzutage immer noch an der Tagesordnung ist. Heutzutage stellt diese monolinguale Orientierung ein Problem voraus, da es viele Migrationskinder gibt, die nicht nur Deutsch, sondern auch eine andere Sprache sprechen (vgl. Gogolin 1994, 3). Die monolinguale Orientierung im deutschen Bildungswesen stammt aus der Zeit, dass Deutschland ein nationalstaatliches Bildungswesen kreieren wollte, wobei man Deutsch spricht und man deutsch ist (vgl. Gogolin 1994, 18). Dadurch sind heutzutage die Schulen prinzipiell monolingual ausgerichtet (Gogolin 1994, 24f.):

Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, dass sie im Grunde beherrscht werde, dass

es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung.

Nicht nur in Deutschland wird die einsprachige Orientierung im Bildungswesen verwendet, sondern auch in Ländern, wo Englisch gesprochen wird (wie Kanada, die USA, Großbritannien). Laut Cummins (2007, 222f.) gibt es drei zusammenhängende einsprachige Unterrichtsannahmen, wo die einsprachige Orientierung deutlich ist, nämlich:

1. Der Unterricht sollte ausschließlich in der Zielsprache ohne Rückgriff auf die L1 der Schüler durchgeführt werden;
2. Im Falle von Fremdsprachenunterricht hat die Übersetzung zwischen L1 und L2 keinen Platz im Sprach- oder Alphabetisierungsunterricht (während in bilingualen / Immersionsprogramme wird die Verwendung von Übersetzung als Unterrichtsstrategie in der Regel mit der gleichzeitigen Übersetzungsmethode gleichgesetzt, bei der eine sofortige sprachübergreifende Übersetzung verwendet wird);
3. Innerhalb Immersions- und zweisprachiger Programme sollten die beiden Sprachen streng getrennt gehalten werden;

Cummins erörtert in seiner Studie auch die Debatte, die seit 2001 über das monolinguale Prinzip geht, in denen Cook (2001) für einen vernünftigen Einsatz der L1 beim Unterrichten von Zweit- und Fremdsprachen plädiert, jedoch davor warnt, dass es trotz der Legitimität, die L1 unter bestimmten Bedingungen einzusetzen, eindeutig sinnvoll ist, große Mengen der L2 zu verwenden, wobei alles andere gleich ist. Turnbull (2001) antwortete Cook mit der Feststellung, dass es zwar einen Ort gibt, an dem Lehrpersonen die L1 von Schülern im Zweit- und Fremdsprachenunterricht verwenden können, es jedoch große Nachteile gibt, wenn Lehrpersonen sich zu stark auf die L1 verlassen. Insbesondere, wenn Lehrpersonen, die die L2 nicht fließend beherrschen, grünes Licht für die Verwendung der L1 von Schülern gegeben wird, kann die Verwendung der L2 im Klassenzimmer sowohl von Lehrpersonen als auch von Schülern erheblich sinken. Der Austausch zwischen Cook und Turnbull setzt die Debatte fort, die in der Literatur zur Pädagogik der Zweitsprache aktiv und fortlaufend war. Was hier hervorzuheben ist, ist, dass trotz der anhaltenden wissenschaftlichen Debatte über diese Themen Politik und Praxis so funktionieren, als ob das "einsprachige Prinzip" als axiomatisch und im Wesentlichen als "gesunder Menschenverstand" festgelegt worden wäre (vgl. Cummins 2007, 223f.). Cummins sagt (2007, 238), dass die oben beschriebenen Annahmen problematisch sind, weil sie in ihren starken Formen nicht von empirischen Daten gestützt werden und mit dem aktuellen Verständnis der Funktionsweise des zwei- und mehrsprachigen

Geistes unvereinbar sind. Sie arbeiten auch daran, einige extrem leistungsfähige Möglichkeiten für L2-Lernen und -Nutzen aus dem Klassenzimmer auszuschließen.

2.1.2. Gesellschaftliche vs. individuelle Mehrsprachigkeit

Damit die Definition von Mehrsprachigkeit eindeutiger gemacht werden kann, wird zwischen gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit unterschieden. Der Unterschied zwischen den beiden Subkategorien liegt darin, dass es Mehrsprachigkeitssituationen gibt, in denen Gesellschaften mehrsprachig sind, aber die Individuen der Gesellschaft nicht notwendigerweise. Voraussetzung für eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist, dass alle beteiligten Sprachen dieser Gesellschaft für alle Funktionsbereiche verwendet werden und daher einsetzbar sind. Ein Beispiel einer solchen Gesellschaft ist die Schweiz; ein Land, das sich als mehrsprachig versteht, deren Einwohner aber nicht mehrsprachig sein müssen, damit sie an allen Bereichen des gesellschaftlichen und privaten Lebens teilnehmen können. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird im Allgemeinen nicht negativ bewertet (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, 46f.).

Gegenüber gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gibt es individuelle Mehrsprachigkeit, die oft durch Migration entsteht: Ein Individuum oder eine Gruppe kommt in eine einsprachige Gesellschaft, in der nur die *eine* Sprache im gesellschaftlichen Bereich für alle Funktionen gestattet ist. Die eigene Sprache des Migranten kann nur in der Kommunikation innerhalb seiner Migrantengruppe verwendet werden, d.h. die entsprechende Migrantengruppe ist mehrsprachig, aber die Gesellschaft insgesamt offiziell nicht. Wenn die Migrantengruppe sehr groß ist, kann man auch von einer mehrsprachigen Gesellschaft sprechen, aber es gibt selbstverständlich bestimmte Abstufungen, inwieweit diese Migrantensprache im Allgemeinen gesellschaftlichen Leben eine Rolle spielt, wie z.B. in Schulen und in den Medien. Diese Situation wird meistens als problematisch gesehen und dadurch negativ bewertet, weil die dominante Sprache der Migranten identitätsbildend ist und die nicht-dominante Sprache stört diese Loyalität zu der dominanten Sprache (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, 47). Roth (2006, 13) macht die folgende Aussage über individuelle Mehrsprachigkeit in einer einsprachigen Gesellschaft: „individuelle Mehrsprachigkeit gilt in bildungsnahen Familien als erstaunenswertes Exotikum, in Migrantenfamilien als Sprachbarriere“. Diese Aussage macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit in Migrationssituationen in der einsprachigen Gesellschaft als problematischer erfahren wird als Mehrsprachigkeit in einer einsprachigen Gesellschaft, die durch Bildung entstanden ist.

Dadurch, dass die individuelle Mehrsprachigkeit negativ bewertet wird, kann das zu Migrationssituationen führen, die ignorierte bis unterdrückte Mehrsprachigkeit genannt wird. In diesem Fall von Mehrsprachigkeit gibt es Individuen, die mehrere Sprachen sprechen, deren Mehrsprachigkeit aber nicht anerkannt wird. Dieser Typ von Mehrsprachigkeit kommt auch unabhängig von Migrationssituationen vor, wie z.B. die kurdische Sprache in der Türkei. Es kommt auch manchmal in Deutschland vor; in gewisser Weise migrationsbedingt. In Deutschland ist die Verwendung anderer Sprachen selbstverständlich nicht verboten, und dadurch kann nicht von unterdrückter Mehrsprachigkeit in Deutschland gesprochen werden, doch wird eine Art Mehrsprachigkeit als Problem und Hürde gesehen: Beim frühen Fremdsprachenlernen im Bildungssystem gibt es viele bi- oder multilinguale Schüler, die z.B. Türkisch oder Russisch sprechen, aber um anerkannt und korrekt mehrsprachig zu werden, müssen diese Schüler auch genauso Englisch lernen wie ihre deutschen einsprachigen Kommilitonen (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, 47f.).

2.1.3. Mehrsprachigkeit als Problem vs. Mehrsprachigkeit als Ressource

Das Konzept der Einsprachigkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine Folge der nationalstaatlichen Homogenität. Während nach der Standardisierung von Sprachen Einsprachigkeit die Norm war, ist das heutzutage umgekehrt: U.a. durch Migration entsteht Zwei- und Mehrsprachigkeit. Diese Konzepte werden aber häufig als problematisch betrachtet. Gegenüber der Sichtweise, dass Mehrsprachigkeit ein Problem ist, steht die Sichtweise, nämlich Ressource, die externe Erleichterung bei internationalen Austauschen bietet, und interne Erleichterung bei Integration und Partizipation ermöglicht (vgl. Roth 2006, 11).

Die Akzeptation von Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein Problem für die Gesellschaft, sondern auch für die Migrantenkinder, die eine andere Familiensprache als andere Kinder in der Schule sprechen. Die Migrantenkinder wird „eine Ressource auf dem Weg in die Bildungssprache abgeschnitten, wenn die Familiensprache keine Berücksichtigung findet“ (Roth 2008, 31). Die Kinder sollen gleichzeitig die Bildungs- und Alltagssprache des heutigen Landes erwerben. Im Allgemeinen ist das kein großes Problem für Kinder, die zwei verschiedene Erstsprachen erwerben, aber es ist doch ein Problem für Migrantenkinder, die in einer geringeren ökonomischen Situation leben, und doch die Landessprache bzw. Zweitsprache erwerben sollen (vgl. Roth 2008, 31).

Auch im Bildungswesen in z.B. Deutschland ist Mehrsprachigkeit ein Problem: Wie im Teilkapitel 2.1.1. erklärt wurde, herrscht in Deutschland eine einsprachige Orientierung im Bildungswesen. Wenn heutzutage Migranten, die nur ihre Herkunftssprache sprechen, sich in

Deutschland niederlassen, wird erwartet, dass sie sich die deutsche Sprache so schnell und gut wie möglich aneignen. Die Kultusministerkonferenz betonte die Wichtigkeit der deutschen Sprache unter jungen Geflüchteten folgendermaßen: „[eine] gelingende Integration der Kinder und Jugendlichen [hängt] wesentlich davon [ab], wie schnell und gut sie die deutsche Sprache erlernen und wie schnell sie in die Regelangebote unseres Bildungssystems aufgenommen werden können" (KMK 2016, 2). Eine geläufige schulische Praxis wird auf diese Weise mit einer politischen Position korrespondiert, nämlich die deutsche Sprache als Hochform. Wenn der monolinguale Habitus (siehe Gogolin 1994) in Betracht gezogen wird, wird es deutlich, wieso auf das Beherrschen und Erlernen der hochdeutschen Sprache so viel Wert gelegt wird. Die Verhältnisse in deutschen Schulen sorgen dafür, dass man kaum Akzeptanz für andere Sprachen als Deutsch findet. Ausnahmen sind Sprachen, deren Reputation sehr hoch ist (vgl. Böhmer 2017⁴; siehe auch Dirim & Wegner 2016). Roth (2008, 13) behauptet, dass es unter u.a. jüngeren Lehrpersonen in Deutschland eine neuerliche Diskussion dazu gibt, wie im Bildungswesen mit Sprachen umgegangen werden muss; eine Art Kulturkampf. Im Jahr 2006 gab es eine große Tagung zur frühen Mehrsprachigkeit, die zur *Mannheimer Erklärung für ein Zusammenleben in Vielfalt* geführt hat, aber gleichzeitig hat ein hessischer Stadtrat beschlossen, dass in Kindergärten nur Deutsch als Sprache gesprochen werden darf (vgl. Roth 2008, 13). Ein anderes Beispiel für die einsprachige Orientierung des deutschen Bildungswesens ist der Sprachtest, den das Schulministerium vom Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführt hat: Zwei- und Mehrsprachigkeit wird anerkannt, aber für eine leichtere Lernerfahrung auf der Grundschule sollen Kinder ein Sprachtest bestehen, sodass gezeigt werden kann, dass die Kinder über gute Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen⁵).

In den Niederlanden gibt es auch eine monolinguale Orientierung im schulischen Kontext. Historisch betrachtet, haben die Niederlande denselben Grund, die Homogenisierungsprozesse und die monolinguale Orientierung im schulischen Kontext hervorzuheben, denn Nationsformung und Nation-Erhaltung war in diesem Land, wie in Deutschland, auch anwesend (siehe Herrlitz & Sturm 1994). Heutzutage ist es aber nicht der Fall, dass die sprachliche Vielfalt im Bildungswesen der nationalen Regierungen, von anderen zuständigen Behörden auf nationaler und regionaler / lokaler Ebene sowie in der alltäglichen

⁴ Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/251219/sprache-kultur-arbeit-zur-inklusion-neu-zugewanderter-durch-bildung?p=all>, abgerufen am 22.05.2019.

⁵ Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstandsfeststellung/index.html>, abgerufen am 30.04.2019.

Bildungspraxis in politischer oder praktischer Hinsicht beeinflusst werden. In den Niederlanden gibt es eine (bescheidene) Schulsprachenpolitik in einer mehrsprachigen Perspektive und pädagogische Ansätze, die die Mehrsprachigkeit berücksichtigen (vgl. Kroon & Vallen 2002, 111). Es stellt sich jedoch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, eine Sprachenpolitik - und die damit verbundene Praxis des Sprachunterrichts - zu entwickeln, die gleichzeitig der großen Sprachenvielfalt im zeitgenössischen Unterricht und der für die Aufrechterhaltung des nationalen Zusammenhalts erforderlichen Förderung der Standardsprache und der Übertragung der Normen und Werte der herrschenden Mehrheitskultur gerecht wird (vgl. Kroon & Vallen 2002, 111).

Wenn die Sichtweise Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet wird, wird ein Recht auf mehrsprachige Bildung und Sprache gefordert (vgl. Roth 2006, 11); das Recht wird, wie im Teilkapitel 2.1. beschrieben, im GER und in der Sprachenpolitik der Europäischen Union auseinandergesetzt. Der Begriff Ressource wird in diesem Kontext als „die Nutzung des Wissenspools verstanden, der sich daraus ergibt, dass ein Mensch (hier: eine Schülerin/ein Schüler) über mehr als eine Sprache lebensweltlich verfügt“ (Rosenberg & Schroeder 2016, v). Die Nutzung eines Wissenspools äußert sich in Transfer von verschiedenen Strukturen von der einen in die andere Sprache, von bestimmten Konzepten, oder Zugriff auf Kenntnisse und Wissen, welche in einer anderen Sprache angeeignet wurden (vgl. Rosenberg & Schroeder 2016, v).

Das Faktorenmodell von Hufeisen (2010) setzt sich mit dem Lernen einer Fremdsprache durch gesteuerten Input im Unterricht auseinander. Dieses Faktorenmodell zeigt, wie Lernenden vom Lernen einer Zweit oder Drittsprache profitieren. Laut Hufeisens Faktorenmodell (2010) sind die Prozesse des Lernens einer zweiten (L2) oder weiteren Fremdsprache (L3-Ln) unterschiedlich. Die Unterschiede äußern sich nicht nur in quantitativer Hinsicht, wenn eine weitere Sprache hinzukommt, sondern auch qualitative Faktoren vom Erlernen der L2 bezüglich spezifischer Charakteristika, wie linguistische, fremdsprachenspezifische, kognitive und emotionale Faktoren sind wichtig. Wenn es um das Lernen einer dritten Fremdsprache geht, scheint ein L3-Lernender auf emotionaler Ebene offener, selbständiger und risikofreudiger zu sein. Ein L3-Lernender kann verschiedene erfolgreichere und umfangreichere Lernstrategien einsetzen, die er beim Erlernen der zweiten Fremdsprache bereits kennengelernt hat. Auch verfügt er auf kognitiver Ebene über metalinguistische Kenntnisse und höher entwickelte grammatikalisch-analytische Verfahren. Wenn die linguistische Ebene betrachtet wird, steht das konkrete Wissen über das L1-System, und wenn die fremdsprachenspezifische Ebene betrachtet wird, hat der L3-Lernende höher

entwickelte Fähigkeiten beim interlingualen Erschließen und sprachenübergreifenden Denken (vgl. Marx & Hufeisen 2010, 828; Grasz 2017, 57).

Ein weiteres Modell, welches mit Mehrsprachigkeit als Ressource verbunden werden kann und ähnliche Faktoren wie das Modell von Marx und Hufeisen beinhaltet, ist das Dynamic Model of Multilingualism (DMM), erstellt von Herdina & Jessner (2002). In diesem Modell wird die Interaktion zwischen einzelnen Faktoren und Flexibilität und Dynamik (sowohl gesellschaftlich als auch individuell bedingt) von Mehrsprachigkeitssystemen im Vordergrund gesetzt. Das multilinguale Bewusstsein spielt eine wichtige und zentrale Rolle, denn es setzt sich aus dem zwischensprachlichen Bewusstsein (Interaktion zwischen den Sprachsystemen) und metalinguistischem Bewusstsein (verschiedene Faktoren, wie kreatives Denken, das Konzentrieren auf die sprachliche Form, höhere pragmatische Kompetenz, usw.) zusammen (vgl. Grasz 2017, 57).

Mehrsprachigkeit als Ressource im schulischen Kontext lässt sich z.B. in einer Studie von Hofer (2014, 2015) zeigen, weil sie in Südtirol zweisprachige Kinder im Alter von 8-9 Jahren mit einsprachigen Kindern verglichen hat. Die statistische Analyse zeigte, dass die bilingual geführten Schulklassen einen statistisch signifikanten Vorsprung haben. Dieses Ergebnis bestätigt frühere Studien, in denen bilinguale Kinder einen Vorteil beim weiteren Spracherwerb haben (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl 2015, 222).

Die oben beschriebenen Modelle und Studien haben gemeinsam, dass Mehrsprachigkeit mit einer Vielzahl von Effekten in z.B. Grammatik, Schreibfähigkeiten, und lexikalischem Lernen verbunden wird. Es ist deutlich, dass Vorkenntnisse die Lernverarbeitung in vielerlei Hinsicht beeinflussen. Eine der wichtigsten Fragen zu diesen Effekten ist, ob sich Mehrsprachigkeit positiv auf Lernprozesse auswirkt, aber vor allem, wenn das Lernen in additiven Kontexten stattfindet. Darüber hinaus hat die Forschung von De Angelis (2007) auf zwei Faktoren hingewiesen, die für den Einzelnen von großem Einfluss sind: Alphabetisierung in den vorherigen Sprachen und metalinguistisches Bewusstsein. Beide Faktoren wurden als positiv mit der Erlangung von Fremdsprachen und der kognitiven Entwicklung bei Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht (vgl. De Angelis 2007, 137). Wenn die Sichtweise Mehrsprachigkeit als Problem betrachtet wird, ist vor allem die Akzeptation der Mehrsprachigkeit problematisch: Es ist ein Problem für Migrantenkinder, die die Landessprache sprechen sollen, während sie in einer geringeren sozialökonomischen Situation leben, und es wird als problematisch für das Bildungssystem Deutschlands betrachtet, denn die monolinguale Orientierung (Gogolin 1994) spielt noch eine große Rolle in Deutschland.

2.2. Bildungssystem der Mehrsprachigkeit

Um das Mehrsprachigkeitsdilemma im Bildungssystem Deutschlands deutlich zu machen, werden in diesem Abschnitt die entsprechenden Lehrpläne und Schulsystemen im Rahmen der Mehrsprachigkeit im Unterricht besprochen. Für die meisten Menschen werden mehrere Sprachen und das Konzept der Mehrsprachigkeit anhand des Fremdspracherwerbs im Unterricht erworben. Jeder lernt vom Anfang an eine Sprache, manche Kinder lernen zwei oder sogar mehrere Sprachen. Im Unterricht werden meistens neben der Muttersprache zwei oder mehrere Sprachen unterrichtet. Feedback und die Sprache, die im Unterricht gesprochen wird, sind in diesem Hinblick besonders wichtig. Zum Beispiel wird nach Gogolin (1994, 24f.) im deutschen (und niederländischen) Unterricht, wie im Großteil des Fremdsprachenunterrichts, Einsprachigkeit im Unterricht angestrebt, d.h. Unterrichtsinhalte und Instruktionen oder Erklärungen des Unterrichtsstoffes werden so viel wie möglich in der Zielsprache (in diesem Fall: Deutsch) gegeben. Diese verbreitete Praxis setzt sich zum Ziel, ein Lernumfeld zu schaffen, dass der sogenannten Immersion möglichst nahekommt (vgl. Morgan-Short, Steinhauer, Sanz, & Ullman 2012, 933).

In 2000 wurde in Deutschland die PISA-Teste (PISA = Programme for International Student Assessment) auf weiterführenden Schulen abgenommen. Ziel des Tests ist es, die Kompetenzen und Fähigkeiten von 15- und 16-Jährigen in Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaften zu testen. Der erste PISA-Bericht wurde 2001 veröffentlicht und galt in Deutschland als „Schock“. Die Ergebnisse zeigten, dass in allen Bereichen der akademischen Kompetenz (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) die Leistungen deutscher Studenten im Alter von 15 Jahren deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development) lagen (siehe Baumert, Stanat & Demmrich, 2001). Während die Deutschen immer zuversichtlich davon ausgegangen waren, zu den weltweit führenden Bildungsinstitutionen zu gehören, zeigten die PISA-Ergebnisse, dass Deutschland im Vergleich zu anderen Industrieländern den Status eines Mangels an Bildungsqualität zuerkannt bekam. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat eine „Post-PISA-Agenda“ veröffentlicht, die Folgendes beinhaltet: (a) Förderung der Lesefähigkeit, (b) Förderung des Lernens im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften, (c) Erhöhung der Zahl der Schulen, die alle anbieten und (d) Verbesserung der Bildung mit Migrationshintergrund (vgl. Chen 2014, 5ff.). Zusammengefasst wurden nach dem PISA-Schock drastische Maßnahmen getroffen, damit u.a. der Deutschunterricht und die Akzeptation von Mehrsprachigkeit verbessert wird.

2.2.1. Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen

In diesem Abschnitt werden die Lehrpläne bezüglich Deutsch, Fremdsprachen, Herkunftssprachen und der Nachbarsprache in Deutschland im Bundesland Nordrhein-Westfalen (und auch kurz in den Niederlanden) erklärt. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde gewählt, weil der verwendete Fragebogen der vorliegenden Studie sich auf deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion, und vor allem in Nordrhein-Westfalen, bezogen wird. Erstens werden die Curricula der dominanten Sprache Deutsch (L1 oder L2) im Unterricht erörtert. Für das Fach Deutsch sind im Kerncurriculum der NRW zwei Kompetenzbereiche erstellt, über die die Schüler am Ende des Schuljahrs verfügen sollen. Dabei werden auch Kompetenzerwartungen aufgeführt und die dazu gehörigen obligatorischen Inhalte (vgl. Schulentwicklung NRW (Deutsch) 2019, 15). Die Kompetenzbereiche sind „Rezeption“ und „Produktion“. Im Kompetenzbereich „Rezeption“ sind die fundamentale und zentrale Modi Lesen und Zuhören, in denen die Verarbeitung von Medien, Kommunikation, Sprache und Texten wichtig sind. Die Kompetenzerwartungen in diesem Bereich sind u.a. Lesestrategien verwenden, Texte und Gehörtes zusammenfassen, das Untersuchen von sprachlichen Strukturen usw. Im Kompetenzbereich „Produktion“ stehen die Modi Sprechen und Schreiben zentral, weil sie die Grundtätigkeiten dieses Kompetenzbereiches im Fach Deutsch darstellen. Das Ziel ist das Erstellen kohärenter, förderlicher, schriftlicher und mündlicher Texte. Die Kompetenzerwartungen dieses Bereiches sind u.a. normgerecht schreiben, Quellen wiedergeben, eigene Texte und mündliche Beiträge korrekt gestalten, etc. (vgl. Schulentwicklung NRW (Deutsch) 2019, 12ff.). Der Deutschunterricht befasst sich mit der Umgang mit Sprache, indem die Lehrpersonen zusammen mit den Schülern die Sprache reflektieren, wie die Strukturen, Besonderheiten und Regeln in der Sprache dargestellt sind. Migrantenkinder mit einer anderen Herkunftssprache können ihre Erfahrungen verwenden, damit sie ihre Mehrsprachigkeit für eine vertiefte Sprachbewusstheit und Sprachkompetenz einsetzen können. Alle Schüler sollten auf Deutsch bildungssprachlich und normgerecht angemessen schreiben und sprechen können, weil das für die weiteren Schullaufbahn und das Berufsleben sehr wichtig ist (vgl. Schulentwicklung NRW (Deutsch) 2019, 8).

Die Fremdsprachen, die in Nordrhein-Westfalen an den weiterführenden Schulen unterrichtet werden, sind Englisch, Französisch, Spanisch und Niederländisch. Außer Niederländisch (das Fach wird später dieses Kapitels erklärt) haben diese Fremdsprachen die gleichen Kompetenzbereichen und –Erwartungen, nämlich Sprachbewusstsein, Sprachkompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, funktionale kommunikative Kompetenz, und Text- und Medienkompetenz. Im Allgemeinen haben die Fremdsprachen als

Ziel, dass individuelle Mehrsprachigkeit unter den Schülern verbreitet wird, weil Europa sich immer weiter entwickelt und globalisiert. Die erstellten Kompetenzen setzen das erfolgreiche und angemessene Handeln im beruflichen und privaten Leben voraus (Schulentwicklung NRW (Englisch, Französisch, Spanisch) 2019, 7ff.)

Wenn die Lehrpläne in Deutschland mit den Lehrplänen in den Niederlanden verglichen werden, zeigt sich, dass die Zielvorgaben, Referenzniveaus und Prüfungsprogramme für die Lehrpersonen im Kerncurriculum bereits in dem niederländischen Gesetz erklärt werden, und nicht wie in Deutschland pro Bundesland/Provinz. Die Zielvorgaben beschreiben die Bereitstellung vom Sprachunterricht. In den oberen Jahren beschreiben die Abschlussniveaus in den Prüfungsprogrammen VMBO, HAVO und VWO die Kontrollziele. Dies sind Ziele, die beschreiben, was die Schüler wissen müssen und können. Die drei Hauptbereiche für das niederländische Schulfach können folgendermaßen identifiziert werden, nämlich Sprachbeherrschung, Belletristik und Literatur, und Sprachkenntnisse. Das Kerncurriculum beschreibt Sprachbeherrschung als eine Reihe von Fähigkeiten, mit denen ein Schüler als Bürger und in seinem Beruf sowohl in der (Sekundar-)Bildung als auch in der Gesellschaft fertig werden muss. Darüber hinaus besteht das Fach Niederländisch aus Belletristik und Literatur sowie Sprachkenntnissen. Sprache ist auch da, um zu genießen und daraus zu lernen, wie Gedichte, Geschichten, Theater und Romane. Darüber hinaus trägt die Belletristik- und Literaturerziehung in hohem Maße zur persönlichen Entwicklung der Schüler bei (vgl. SLO 2018, 3). Im niederländischen Curriculum wird beschrieben, wie das Curriculum sich mit dem Wachstum mehrsprachiger Kinder mit einer anderen Muttersprache als Niederländisch auseinandersetzt. Mehrsprachigkeit ist heute und in Zukunft eine Selbstverständlichkeit in der Bildung. Eine große Gruppe von Schülern spricht zu Hause eine andere Sprache (z. B. Chinesisch, Arabisch, Englisch), und Mehrsprachigkeit tritt auch im Niederländischen auf (z. B. Dialekte, Friesisch und Jugendsprache). Ein Drittel bis die Hälfte der niederländischen Schüler spricht zu Hause eine andere Sprache, unabhängig davon, ob sie Niederländisch sprechen oder nicht. Die Verwendung anderer Sprachen wie Dialekt, Straßensprache, Jugendsprache usw. spiegelt sich auch in den neuen Medien wider (vgl. SLO 2018, 8). Der aktuelle Lehrplan für Sprachen scheint sich jedoch in erster Linie auf Schüler mit Niederländisch als Muttersprache zu konzentrieren, die diese Sprache im Laufe ihrer Schulkarriere weiterentwickeln. Niederländisch spielt nämlich eine Rolle in allen Fächern, in denen Niederländisch die Bildungssprache ist: In der Entwicklung von Wissen, in der kognitiven Entwicklung und in der Interaktion mit dem Lernen (vgl. Hendrix & van der Westen 2018, 4). Es ist aber bekannt, dass es eine große Gruppe von Schülern gibt, die zu

unterschiedlichen Zeiten in den regulären Unterricht eintreten und Niederländisch als zweite oder dritte Sprache lernen müssen (vgl. SLO 2018, 8). Wenn Kinder von Migranten, die z.B. in den Niederlanden geboren sind, keinen formellen Unterricht in ihrer Familiensprache bekommen, hat das einen negativen Effekt auf das Erlernen des Niederländischen. Beispielsweise die Kinder von türkischen Migranten in den Niederlanden sprechen zu Hause Türkisch und in der Schule und Gesellschaft Niederländisch, aber es scheint, dass diese Kinder einen Rückstand beim Leseverstehen haben, weil u.a. die Wortfolge sich im Niederländischen vom Türkischen unterscheidet (vgl. van Rijswijk 2016⁶). Um die niederländische Sprache aller Schüler zu stärken, ist es daher wichtig, dem Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache (NT2) mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die wissenschaftlichen Erkenntnisse anzuwenden, die neues Licht auf den Erwerb anderer Sprachen werfen (vgl. SLO 2018, 8).

Gesellschaftliche Teilhabe und beruflicher Erfolg in Deutschland hängen gleichzeitig von der Fähigkeit ab, ob man in mehreren Sprachen kommunizieren kann. Weltweit gesprochene Sprachen erhalten hohen kulturellen Wert, und deshalb sagt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012⁷) folgendes über wieso Mehrsprachigkeit wichtig ist: „[...] die individuelle Förderung mehrsprachiger Kompetenzen sowie die Schaffung günstiger Bedingungen für Mehrsprachigkeit, also für das Aufwachsen und Leben mit mehr als einer Sprache, insbesondere in den Einrichtungen des Bildungswesens, sind wichtige, bildungspolitische Aufgaben“. Die Grundvoraussetzung, dass im ganzen Land Chancengleichheit und Erfolg im Bildung ist, sind ausreichende Sprachkompetenzen des Deutschen. Dabei werden die Potenziale verwendet, wobei Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen verwendet und ausgebaut werden, insbesondere bei Schülern mit einem Migrationshintergrund. Gleichzeitig muss Vernetzung von Mehrsprachigkeit in der Entwicklung von Kindern und anderen wichtigen Bedingungen in diesem Kontext betrachtet werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012⁸). Der Schlüssel für diese rasche Integration ist eine Trias von individueller Förderung der deutschen Sprache, Unterstützung im Schulwesen, und das Finden eines Jobs. Beispiele von Unterstützung für die

⁶ Verfügbar unter: <https://www.ru.nl/nieuws-agenda/nieuws/vm/language-studies/taalwetenschap/2016/turks-thuistaal-blijvend-invloed-nederlands/>, abgerufen am 10.07.2019.

⁷ Verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/252.php>, abgerufen am 02.05.2019.

⁸ Verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/252.php>, abgerufen am 02.05.2019.

Schulkarriere für Migranten sind in Nordrhein-Westfalen Sprachförderzentren, die Schüler abwechselnd mit ihrem Fachunterricht besuchen können (vgl. Böhmer 2017⁹).

Schließlich gibt es noch die Nachbarsprache als Schulfach, die in den an den Niederlanden grenzenden Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen an ungefähr 150 weiterführenden Schulen (Realschule, Gesamtschule und Gymnasium) gewählt werden kann, meistens als dritte Sprache neben Englisch und Französisch. Beide Bundesländer haben Lehrpläne für das niederländische Schulfach eingeführt. Neben Niederländisch in weiterführenden Schulen, können Studierende an mehr als 25 Universitäten in ganz Deutschland Niederländisch lernen. Im Jahr 2017 studierten fast 2.500 Studierende Niederlandistik in Deutschland (vgl. Mensing 2019¹⁰). An der anderen Seite der Grenze, in den Niederlanden, wird die Bedeutung des Deutschlernens öffentlich unterstrichen, zumal Deutschland mit Abstand der wichtigste Handelspartner ist (vgl. Deutsch-Niederländische Handelskammer 2018¹¹). Obwohl diese Nachbarsprache für zwei Jahre in der Regel Teil der obligatorischen Sekundarstufe ist, ist Deutsch - wie die anderen Sprachen mit Ausnahme von Englisch - nicht sehr beliebt. Im Jahr 2010 findet 75% der befragten Schüler in der Unterstufe des weiterführenden Unterrichts Deutschunterricht nicht interessant, und das gilt für 67% der befragten Schüler in der Oberstufe. Die niederländischen Schüler geben an, dass sie exotische Sprachen, wie Chinesisch und Spanisch, interessanter als Deutsch finden (vgl. van Dée, Hölsgens, Hotje, & Pollemans, 2017, 8). Nach Angaben der *Mach Mit*-Aktionsgruppe sank die Zahl derjenigen, die sich für Deutsch entschieden haben, um ein Drittel in 20 Jahren. Ohne Deutsch ist eine Ausbildung in Deutschland, wo in technischen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Fächern ein hoher Standard erreicht wird, ausgeschlossen. Die Entscheidung für eine Studie, in der Deutschland als Supermacht oft zentral steht, wie Wirtschafts- oder Politikwissenschaften oder Europastudien, wird schwieriger. Danach erleben viele Schüler mangelnde Deutschkenntnisse als Verlust (vgl. Sars, Boonen & Jentges 2018, 16f.).

2.2.2. Austausch zwischen weiterführenden Schulen

Zum Zweck der Sprachenverbesserung können weiterführende Schulen Austausche organisieren, die zwischen Schulen aus verschiedenen Ländern stattfinden können, z.B.

⁹ Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/251219/sprache-kultur-arbeit-zur-inklusion-neu-zugewanderter-durch-bildung?p=all>, abgerufen am 22.05.2019.

¹⁰ Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/aktuelles/archiv/2019/0305-Niederlandistik-Ausland.html>, abgerufen am 22.05.2019.

¹¹ Verfügbar unter: <https://www.dnhk.org/nl/advies/marktinformatie/handelspartner-duitsland/>, abgerufen am 17.07.2019.

England und Deutschland. Ein solches Projekt, die Austausche zwischen deutschen und niederländischen Schulen in der Euregio Rhein-Waal organisiert, ist das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“. Das Hauptaugenmerk des Projekts liegt auf dem gemeinsamen Erlernen der Sprache und Kultur durch diese intensive und nachhaltige Austauschprogramme. Die Basis ist ein realistisches Zusammenspiel, das auf gemeinsamen Lernprozessen zwischen deutschen und niederländischen Studierenden, Schülern und Lehrern beruht. Ein weiterer zentraler Aspekt dieses Austauschprojekts ist die Erstellung relevanter Unterrichtsmaterialien und didaktischer Methodenberatung: Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung der Austausche ist von großer Bedeutung und die Austausche im Allgemeinen wird besonders positiv aufgenommen (vgl. Sars 2018, 6).

Die Sprachenpolitik der Europäischen Kommission hat sich im Laufe der Jahre erheblich weiterentwickelt. In Brüssel haben die europäischen Länder immer das Prinzip der Mehrsprachigkeit unterstützt und dazu gefordert, dass alle Dokumentationen zu Entscheidungen in allen europäischen Sprachen vorliegen müssen. Der Grund dafür ist, dass Kultur und Sprache eng miteinander verbunden sind. Aus diesem Grund wurde festgelegt, dass neben der Muttersprache mindestens zwei fremde europäische Sprachen erlernt werden müssen. Die Perspektive für das Erlernen von Sprache und Kultur hat sich jedoch geändert. Während in der Vergangenheit der Schwerpunkt auf dem Erlernen einer Fremdsprache auf höchstmöglichem Leistungsniveau (vorzugsweise auf muttersprachlichem Niveau) lag, hat sich in den letzten Jahren der Schwerpunkt auf die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz verlagert, sodass jeder Kommunikationsfähigkeiten in mehreren Sprachen entwickeln (vgl. Europäisches Parlament 2019¹²). Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf grammatikalische Korrektheit, denn der Lernende muss in der Lage sein, in einer Vielzahl von sprachbasierten Situationen erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Sars 2018, 7).

Tatsache ist, dass die Häufigkeit grenzüberschreitender Aktivitäten und interkultureller Kommunikation im täglichen Leben im deutsch-niederländischen Grenzregion zunimmt. In der länderübergreifenden, sprachübergreifenden Kommunikation in allen Bereichen der Gesellschaft bemühen sich die Interaktionspartner, einander zu verstehen und Kommunikationsprobleme zu vermeiden (vgl. Beerkens 2010,12). Die englische Sprache hat bereits einen globalen Status als lingua franca (vgl. Busse 2017, 578) und wird von vielen Kindern schon sehr früh gelernt, weil Englisch in Deutschland in vielen Domänen der Gesellschaft eingedrungen ist. Dazu gehören Politik, Recht, Wirtschaft, Werbung,

¹² Verfügbar unter: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>, abgerufen am 17.07.2019.

Wissenschaft und Forschung, Medien (Musik/Radio, Fernsehen, Film, Internet), und Bildung. Entweder bei der Arbeit im Umgang mit Kunden, in der Schule oder zu Hause: Der Kontakt mit der englischen Sprache ist für immer mehr Deutsche eine häufige, wenn nicht sogar tägliche Angelegenheit (vgl. Hilgendorf 2007, 135).

2.3. Einstellung

In diesem Abschnitt wird versucht, eine Definition des Begriffes „Einstellung“ im Bereich der Soziolinguistik zu geben. Aber das Konzept der Einstellung kann nicht einfach definiert werden. Eine alte Quelle, wie Thurstone (1931, 252), sagt, dass eine Einstellung eine Beeinflussung für oder gegen ein psychologisches Objekt ist. Eine andere Definition von Allport (1954, 43ff.) beschreibt eine Einstellung als eine erlernte Neigung, auf bestimmte Weise zu einer Person (oder einem Objekt) zu denken, zu fühlen und sich zu benehmen. Sarnoff (1970, 279) bietet einen Kern in seiner Definition der Einstellung: Eine Neigung, auf eine Klasse von Objekten günstig oder ungünstig zu reagieren. Wenn u.a. diese Definitionen als Ausgangspunkt verwendet werden, wird davon ausgegangen, dass eine Einstellung eine bewertende Orientierung in Bezug auf ein soziales Objekt irgendeiner Art ist, sei es eine Sprache oder eine neue Regierungspolitik usw. Als "Disposition" kann eine Einstellung als eine Stabilität gesehen werden, die es ermöglicht, sie zu identifizieren (vgl. Garrett 2010, 19f.).

Häufig wird über Einstellungen in drei Komponenten gesprochen: Kognition, Affekt und Verhalten. Einstellungen sind insofern kognitiv, dass sie Überzeugungen über die Welt und die Beziehungen zwischen Objekten von sozialer Bedeutung umfassen: z.B. Urteile über Standardsprachvarianten, die tendenziell mit Arbeitsplätzen mit hohem Status verbunden sind, oder eine positive kognitive Einstellung zur irischen Sprache könnte einen erklärten Glauben an die Bedeutung der Kontinuität der indigenen Sprache, ihren Wert für die Weitergabe der irischen Kultur und ihren Einsatz im zweisprachigen Immersionsunterricht beinhalten. Einstellungen sind insofern affektiv, als sie Gefühle bezüglich des Einstellungsobjekts beinhalten. Dieser affektive Aspekt ist ein Barometer für Günstigkeit und Benachteiligung oder das Ausmaß, in dem wir das Einstellungsobjekt billigen oder ablehnen. Das Gefühl kann die Liebe oder den Hass der Sprache, die Leidenschaft für irische Poesie oder die Angst vor dem Erlernen einer Minderheitensprache betreffen. Die Verhaltenskomponente von Einstellungen betrifft die Prädisposition, auf bestimmte Weise zu handeln, und vielleicht auf eine Weise, die mit unseren kognitiven und affektiven Urteilen übereinstimmt. Eine Person mit einer positiven Einstellung zum Irischen könnte angeben, dass sie ihre Kinder auf eine zweisprachige Schule schicken würde. Eine Person mit einer günstigen Einstellung zur Zweisprachigkeit kann darauf

hinweisen, dass sie bereit ist, an Sprachkursen für Erwachsene teilzunehmen. (vgl. Baker 1992, 12f.; Garrett 2010, 23).

Einstellungen sind nicht nur Neigungen, um auf eine bestimmte Weise über eine Person oder ein Objekt zu denken, sondern auch Neigungen, um auf eine bestimmte Weise über eine Sprache (wie Englisch oder eine Migrationssprache) oder Sprachkonzepte (wie Bilingualismus oder Mehrsprachigkeit) zu denken. Für diese Studie ist es wichtig, dass der Begriff Spracheinstellungen betrachtet wird. Spracheinstellungen und die soziokulturellen Normen, auf die sie sich beziehen, sind ein wesentlicher Bestandteil unserer kommunikativen Kompetenz. Eine Einstellung zu bestimmten Sprachen hat jeder Mensch und kommt in unserem täglichen Leben vor. Die Einstellungen sind nicht immer bewusst und werden meistens auch nicht in aller Öffentlichkeit erwähnt. Viele sind jedoch offenkundig, und wir nehmen sie wahrscheinlich besonders dann wahr, wenn sie negativ, explizit und oft argumentativ in öffentlichen Bereichen wie den Medien oder in unseren täglichen Gesprächen artikuliert werden. Obwohl wir möglicherweise das Gefühl haben, dass es viele verschiedene Arten gibt, unser Denken in unseren Sprachen auszudrücken, haben Sprachvariationen soziale Bedeutungen und können daher sehr unterschiedliche Einstellungsreaktionen oder sogar soziale Benachteiligung oder Vorteile mit sich bringen (vgl. Garrett 2010, 1f.). Im Hinblick auf unseren täglichen Sprachgebrauch wird erwartet, dass Spracheinstellungen nicht nur unsere Reaktionen auf andere Sprachverwender in unserer Umgebung beeinflussen, sondern auch dazu zu helfen, auf die Reaktionen anderer auf unseren eigenen Sprachgebrauch zu antizipieren und so die Sprachauswahl zu beeinflussen, die wir bei der Kommunikation treffen. In dem Bestreben, die spezifischen Antworten zu erhalten, die wir von anderen Menschen suchen, können wir unsere Sprache in verschiedenen Stilen "gestalten". Daher können wir versuchen, als intelligent, freundlich, dynamisch, als Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft, und als die beste Person für den Job usw. angesehen zu werden. Giles und Coupland (1991, 59) argumentieren angesichts des dynamischen Zusammenhangs zwischen "Sprache" und "Spracheinstellungen", dass die beiden Begriffe nicht einmal konzeptuell voneinander getrennt werden müssen (vgl. Garrett 2010, 21f.).

2.3.1. Wie bilden sich Spracheinstellungen?

Allport (1954, 43ff.) betrachtet eine Spracheinstellung als gelernt anstatt als angeboren. Zwei wichtige Quellen, wie wir eine Spracheinstellung lernen, sind unsere persönlichen Erfahrungen und unsere soziale Umgebung, inklusive die Medien. Trotzdem können verschiedene Prozesse unser Lernen einer Spracheinstellung beeinflussen. Einer dieser Prozesse ist beobachtendes

Lernen, bei dem das Verhalten anderer Menschen und die Folgen dieses Verhaltens beobachtet werden. Eine andere Methode ist instrumentelles Lernen, bei dem wir auf die Konsequenzen von Einstellungen achten und ob diese Belohnungen oder Nachteile mit sich bringen. Es hat sich zum Beispiel herausgestellt, dass sich einige grundlegende Spracheinstellungen (bewertende Unterscheidung zwischen bekannten und nicht standardmäßigen Sprachvarianten) als üblich etabliert haben, wenn wir als Kinder in das Schulsystem eintreten, also schon vor dem Kontakt mit Lehrern (siehe z.B. Day 1982). Ein Beispiel von diesen grundlegenden Spracheinstellungen ist eine vertraute nicht standardisierte Sprachvariante von einer Standardsprache wertschätzend unterscheiden. Dies legt nahe, dass Eltern und Lehrer eine gewisse Rolle bei der Entwicklung solcher Einstellungen auf der Ebene von Person zu Person spielen können, ob dies nun bewusst ist oder nicht (vgl. Garrett 2010, 22).

Auch das Bildungssystem eines Landes kann eine Rolle beim Lernen einer Spracheinstellung spielen. Wie im vorigen Abschnitt bereits erklärt, gibt es sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden das Prinzip der monolingualen Orientierung im Bildungssystem, indem alle Kinder am Anfang der Schulzeit die Standardsprache können, unabhängig von der Herkunft des Kindes oder den von ihnen gesprochenen Herkunftssprachen. Die Schüler erlernen eine negativere Spracheinstellung zu Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen von der Schule und deren Lehrpersonen, da die Landessprache die Standardsprache auf der Schule ist, und die durch den monolingualen Habitus gesprochen werden sollte. Deshalb wird großer Wert auf die Standardsprache gelegt, und am Anfang nicht auf die Muttersprache einiger Migrantenkinder, die von der Standardsprache abweicht (Gogolin 1994, 24f.).

In den folgenden zwei Abschnitten werden einige Studien besprochen, die die Einstellungen unter Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit untersucht haben.

2.3.2. Einstellungen unter Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt werden einige Studien zu den Einstellungen unter Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit besprochen, da die Studien zeigen, dass es eine positivere Bewertung von Mehrsprachigkeit gibt, als Autoren wie Gogolin (1994) vermuten lassen. Der Nationale Integrationsplan der deutschen Bundesregierung hat als Ziel, dass, neben dem Erwerb der deutschen Sprache, auch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit anerkannt wird, und dass geeignete Maßnahmen genommen werden, damit Mehrsprachigkeit im Schulalltag verankert wird (vgl. Der Nationale Integrationsplan, 2007). Kinder brauchen ein Umfeld, in dem das Prinzip der Mehrsprachigkeit positiv betrachtet wird, sodass Kinder sich zwei- oder

mehrsprachig entwickeln können. Wie Gogolin (1994) sagt, ist nur die deutsche Sprache an deutschen Schulen wichtig, und daher können die anderen Sprachen der zwei- oder mehrsprachigen Kinder stagnieren (vgl. Leist-Villis 2016, 12). Der von Leist-Villis (2016) vorgestellte Fragebogen befragt Lehrpersonen an deutschen Grundschulen, was ihre Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Unterricht ist. Der Fragebogen ist im Rahmen einer Studie entstanden, die die schriftsprachlichen Fähigkeiten von türkisch-deutschen Schülern untersucht hat. Der Fragebogen wurde an einer griechisch-deutschsprachigen Schule in Griechenland und an einer Schule in Deutschland, die einem griechisch-deutschen Zweig hat, verteilt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Allgemeinen die Lehrpersonen positiv gegenüber Mehrsprachigkeit stehen, und je positiver die Einstellung der Lehrpersonen ist, desto unterstützender sie sind, wenn sie mit Mehrsprachigkeit umgehen. 87% der Lehrpersonen stimmen zu, dass die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit wichtig an der Schule ist, aber es stellt sich heraus, dass die Lehrpersonen es erstrebenswert finden, die Sprachen im Unterricht voneinander zu trennen. Laut Leist-Villis ist es deshalb notwendig, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transportiert werden, sodass positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit zur bewussten Veränderung und Reflexion beitragen (vgl. Leist-Villis 2016, 12f.).

In einer Studie von Heyder und Schädlich (2014) werden die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität unter Fremdsprachenlehrpersonen in Deutschland untersucht. Die Ergebnisse des Fragebogens dieser Studie zeigen, dass die Lehrpersonen positiv gegenüber mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen stehen, und möchten auch Sprachvergleiche zwischen Deutsch und der Zielsprache machen, und verwenden deshalb Mehrsprachigkeit in ihrem Fremdsprachenunterricht (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 187ff.). Die Ergebnisse dieses Fragebogens zeigen aber auch, dass sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite die Realität des Fremdsprachenunterrichts von kulturell-sprachlicher Heterogenität geprägt ist. Es wäre lohnenswert, wenn bezüglich der Lernerorientierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts und beim außerschulischen Sprachenlernen das mehrsprachigkeitsorientierte Verfahren intensiver berücksichtigt wird. Das sollte auch in Materialien, Unterrichtspraxis und Curricula verankert werden. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass es eine Diskrepanz zwischen der sprachlichen Heterogenität auf den Schulen und den Sprachvergleichen gibt, statt Umgebungs- und Herkunftssprachen der Schüler, denn die Lehrpersonen geben an, dass sie diese Sprachen nicht kennen und daher diese Sprachen nicht im Unterricht für Sprachvergleiche verwenden (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 194). Eine Studie von Plewnia & Rothe (2011, 252) zeigt, dass manche Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ihre eigene Muttersprache als negativ bewerten, denn es zeigt sich, dass die einzelnen Minderheiten gegenüber der großen

Mehrheitsgruppe steht (z.B. in dieser Studie bewerten Deutsch-Sprecher die Russisch- und Türkisch-Sprecher negativ); das gilt auch für Minderheiten untereinander (z.B. Russisch-Sprecher bewerten Türkisch-Sprecher negativ und umgekehrt) (vgl. Plewnia & Rothe 2011, 252). Es kann sein, dass die Lehrpersonen diese negativen Bewertungen der Schüler auch übernehmen und.

Wenn Fremdsprachendozenten, wie Englischdozenten, mehr Kontakt mit dem Land der Sprache haben, die sie unterrichten, verwenden sie mehrere interkulturelle Vergleiche und selbstgestellte Unterrichtsmaterialien; dieses Ergebnis kommt aus einer Studie von Göbel & Hesse, die die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht untersucht haben (vgl. Göbel & Hesse 2008, 400f.). Auslandskontakte dieser Lehrpersonen werden als ein bedeutsamer Prädiktor für die Qualität der verwendeten interkulturellen Themen im Englischunterricht betrachtet. Die interkulturelle Einstellung unter Lehrpersonen ist auch deutlich positiver unter den Lehrpersonen, die ins Ausland gefahren sind, als unter Lehrpersonen, die nicht ins Ausland gefahren sind. Auch die Schüler finden es eher wichtig, wenn Lehrpersonen des Englischunterrichts ins Ausland gefahren sind, sodass sie über Verhaltensnormen im englischsprachigen Ausland informiert sind (vgl. Göbel & Hesse 2008, 402ff.).

2.3.3. Einstellungen unter Lehrpersonen zu Einsprachigkeit

Trotzdem gibt es auch noch Länder mit der einsprachigen Orientierung, wie in der Studie von Pulinx, Van Avermaet und Agirdag (2017), in der flämische Lehrpersonen auf Schulen in Flandern untersucht werden, denn in Flandern gibt es eine Bildungspolitik, die auf einer strengen einsprachigen Ideologie basiert. Das Glauben einer Lehrperson an Einsprachigkeit wird von verschiedenen Faktoren bestimmt, wie die schon erwähnten Bildungspolitik eines Landes und z.B. organisatorische, pädagogische und didaktische Schulmerkmale (vgl. Pulinx, Van Avermaet & Agirdag 2017, 542ff.). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es eine wichtige Beziehung zwischen dem einsprachigen Glauben der Lehrperson und der ethnischen Zusammensetzung einer Schule gibt. Eine mögliche Erklärung ist, dass auf einer Schule, die keine Schüler mit einem Migrantenhintergrund haben, die niederländische Sprache nicht bedroht wird und dort die einsprachige Bildungspolitik wichtig ist. Auf einer Schule, die langsam in eine Schule mit Schülern mit einem Migrantenhintergrund verwandelt, wodurch es linguistische Variation gibt, gibt es aber keine Notwendigkeit, eine strenge einsprachige Schulpolitik umzusetzen. Lehrer können daher Schlüsselakteure sein, um eine offenere und inklusivere Sprachenpolitik in der Bildung zu erreichen. Ein Übergang von einem

einsprachigen zu einem mehrsprachigen Ansatz in Bezug auf Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, im Unterricht wird am erfolgreichsten sein, wenn er von Lehrern auf Schul- und Unterrichtsebene initiiert wird (vgl. Pulinx, Van Avermaet & Agirdag 2017, 553).

2.4. Hypothesen

Die Arbeit geht für die Hauptforschungsfrage (*Wie verhalten sich die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion?*) von folgenden Hypothesen aus:

1. Im Vergleich zu Fremdsprachendozenten und Deutschdozenten stehen Dozenten von nicht-sprachlichen Fächern negativer gegenüber Mehrsprachigkeit, weil die Norm immer noch eine monolinguale Orientierung im Bildungswesen ist (vgl. Gogolin 1994, 24f.; Cummins 2007, 221ff.). Außerdem verwenden die Fremdsprachenlehrer Sprachvergleiche und Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht, und deshalb sind sie positiver zu Mehrsprachigkeit im Unterricht eingestellt (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 187ff.).
2. Wenn eine Lehrperson ins Ausland gefahren ist, steht diese positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht als eine Lehrperson, die nie im Ausland studiert oder gearbeitet hat. Die Lehrpersonen, die ins Ausland gefahren sind, machen mehrere interkulturelle Vergleiche im Unterricht, sind besser über Verhaltensnormen des entsprechenden Landes informiert, und stehen im Allgemeinen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (vgl. Göbel & Hesse 2008, 400ff.).
3. Wenn eine Lehrperson Austausch begleitet hat, steht sie positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht als eine Lehrperson, die nie Austausch begleitet hat, denn in Europa liegt der Schwerpunkt auf Kommunikationsfähigkeiten und nicht auf grammatische Korrektheit einer Sprache. Um die Schüler zu stimulieren, die Nachbarsprache besser zu entwickeln, organisiert das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ Austausch zwischen weiterführenden Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion, und die Reaktionen über die Austausch bisher sind positiv (vgl. Sars 2018, 6f.).
4. Je älter die Lehrperson, desto negativer sie gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht steht, denn seit den letzten Jahren ist die Debatte der einsprachigen Orientierung im Unterricht zur Diskussion gestellt, sodass jüngere Lehrpersonen die einsprachige Orientierung zur Frage stellen (vgl. Roth 2008, 13). Auch sind nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 drastische Maßnahmen genommen, damit der Deutschunterricht und die

Akzeption von Mehrsprachigkeit verbessert werden. Die jüngeren Lehrpersonen stehen nach ihrer Bildung dann auch offener zu Mehrsprachigkeit (Chen 2014, 5ff.)

5. Lehrpersonen stehen negativer gegenüber Herkunfts- und Migrationssprachen als andere Sprachen, denn die (meisten) Lehrpersonen kennen die Herkunfts- und Migrationssprachen nicht (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 194). Wie im Teilkapitel 2.3.2 erwähnt, kann es auch so sein, dass Lehrpersonen die negative Bewertungen gegenüber Minderheitensprachen übernehmen und deshalb negativer gegenüber Herkunfts- und Migrationssprachen stehen (vgl. Plewnia & Rothe 2011, 252).

Da es nur einen kleinen Vergleich zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion betrifft, wird eine Hypothese aufgestellt, die mit Vorsicht betrachtet werden sollte, weil ein guter Vergleich hier nicht geliefert werden kann:

6. Es gibt einen kleinen Unterschied zwischen niederländischen und deutschen Lehrpersonen, denn deutsche Lehrpersonen stehen etwas positiver gegenüber Mehrsprachigkeit als niederländische Lehrpersonen, weil in den Niederlanden bestimmte Regeln gelten, die die Lehrpersonen im Unterricht durchführen sollten, um die Abschlussziele zu erreichen (vgl. SLO 2018, 8). In Deutschland werden Kompetenzbereiche und -Erwartungen vom Bundesland erstellt, die die Lehrpersonen im Unterricht auf eigener Weise überprüfen sollten (vgl. Schulentwicklung NRW (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) 2019, 8ff.).

3. Methode

In diesem Abschnitt wird die Methode der vorliegenden Studie erörtert. Die Forschung nach den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht unter Lehrpersonen von allen Fächern stellt das zentrale Ziel dieser Studie dar. Zu diesem Zweck wird ein Fragebogen verwendet, der im Rahmen des INTERREG-Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ entwickelt wurde. Im Teilkapitel 3.1. wird erklärt, wie der Fragebogen verwendet wird, was der Inhalt dieses Fragebogens ist und wie dieser Fragebogen zustande gekommen ist. Im Teilkapitel 3.2. werden die Probanden der vorliegenden Studie beschrieben. Im Teilkapitel 3.3. wird die Datenauswertung vorgestellt, indem erklärt wird, wie die Daten codiert werden und wie die statistische Analyse durchgeführt wird.

3.1. Materialien

Als Testinstrument der vorliegenden Arbeit wird der Fragebogen „Einstellungen zu Mehrsprachigkeit für Lehrpersonen“ verwendet, der im Jahr 2018 im Rahmen des Projektes „Nachbarsprache & buurcultuur“ konzipiert wurde. Es gibt sowohl eine deutsche als auch eine niederländische Version, damit der Fragebogen an Schulen in der Grenzregion der Niederlande und Deutschland verbreitet werden konnte. Die niederländischen Schulen bekommen die niederländische Version des Fragebogens, entweder online oder auf Papier, und die deutschen Schulen erhalten den Fragebogen auf Deutsch, den die Lehrpersonen entweder online oder auf Papier ausfüllen können. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ungefähr 15 Minuten.

Im ersten Teil des Fragebogens müssen die Lehrpersonen 26 allgemeine Stellungnahmen (auch Items genannt) über Mehrsprachigkeit ausfüllen. Die Stellungnahmen beziehen sich auf Einstellungen zu Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Themenbereichen, z.B. dass man von seiner Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft profitieren kann (Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell). Zu jedem Themenbereich wird mindestens ein positives und ein negatives Item formuliert. Ein Beispiel in der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“ sind die Stellungnahmen 1 (*Die Anerkennung aller Sprachen in der Schule fördert die Integration von Schülern und Schülerinnen (fortan: SuS) mit nicht-deutscher Familiensprache*), die positiv ist, und 12 (*Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen*), die negativ ist. Es ist wichtig sowohl positive als auch negative Formulierungen zu wählen, denn ein wichtiger technischer Punkt bei der Konstruktion derartiger bipolarer Skalen ist, dass die Position der negativen und positiven Polen, variiert werden sollte (d.h., der positive Pol sollte

sich zwischen rechts und links abwechseln), um oberflächliche Reaktionen oder Positionsreaktionen zu vermeiden (vgl. Dörnyei 2007, 106). Tabelle 3.1. stellt das Verhältnis zwischen den Items, der Polarität und den dazugehörigen Kategorien dar:

Themenblock	Item nr.	Stellungnahme	Polarität	Pärchen mit
<i>Mehrsprachigkeit allgemein</i>	4	Das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft wird durch Mehrsprachigkeit bereichert.	Positiv	10
	7	Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichen Niveau beherrscht.	Negativ	16
	10	Sprachliche Vielfalt macht das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft komplizierter.	Negativ	4
	16	Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann.	Positiv	7
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess</i>	2	Wenn SuS Sprachen mischen, liegt das meistens daran, dass sie sich einsprachig nicht gut genug ausdrücken können.	Negativ	21
	3	Spricht ein Kind nur Deutsch, wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen, als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht.	Negativ	9
	9	Die Förderung der Familiensprache wirkt sich positiv auf das Erlernen des Deutschen aus.	Positiv	3
	11	Mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren von all ihren Sprachen, wenn sie in der Schule eine weitere Sprache lernen.	Positiv	18
	18	Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind im Sprachunterricht (Deutsch, Fremdsprachen) oft überfordert.	Negativ	11
	21	Wenn SuS Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie beide Sprachen sehr gut können.	Positiv	2
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource allgemein</i>	6	Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, unterscheiden sich in ihren schulischen Leistungen nicht von ihren einsprachig-aufwachsenden Altersgenossen.	Positiv	20
	20	Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, haben oft Probleme in anderen schulischen Bereichen.	Negativ	6
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell</i>	1	Die Anerkennung aller Sprachen in der Schule fördert die Integration von Schülern und Schülerinnen (fortan: SuS) mit nicht-deutscher Familiensprache.	Positiv	12
	12	Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen.	Negativ	1

	19	Der Unterricht der Nachbarsprache im Grenzgebiet Niederlande-Deutschland fördert das interkulturelle Verständnis.	Positiv	24
	24	Um ein gutes Verständnis vom Nachbarland und dessen Kultur zu haben, muss man die Nachbarsprache nicht sprechen können.	Negativ	19
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource wirtschaftlich</i>	13	Um die SuS auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte Englischunterricht an erster Stelle stehen.	Negativ	15
	15	SuS, die mehrere Sprachen sprechen, werden in ihrem späteren Berufsleben Vorteile hierdurch haben, egal um welche Sprachen es sich handelt.	Positiv	13
	22	Für ihre Zukunft ist es wichtig, dass die SuS mit nicht-deutscher Familiensprache ihre Lernzeit vornehmlich dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen.	Negativ	26
	26	Um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte die Nachbarsprache stärker gefördert werden als Englisch.	Positiv	22
<i>Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe</i>	5	Mehrsprachiges Lernen sollte von Fachleuten, also z.B. Sprachlehrern im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht angeboten werden.	Negativ	23
	8	Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen.	Positiv	17
	17	Die sprachliche Förderung aller Kinder sollte in gezielten Förderklassen stattfinden.	Negativ	8
	23	Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern.	Positiv	5
<i>Getrennt</i>	14	Die Nähe der deutschen und niederländischen Sprache ist beim Erwerb der jeweiligen Nachbarsprache besonders förderlich.	Positiv	25
	25	Die enge Verwandtschaft zwischen Niederländisch und Deutsch erschwert den Erwerb der Nachbarsprache besonders oft, z.B. durch hinderliche Transfereffekte wie bei falschen Freunden.	Negativ	14

Tabelle 3.1.: Kategorien

Nach den 26 Stellungnahmen über Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sollen die Lehrpersonen ergänzen, in welchem Fachbereich sie unterrichten: Entweder Fremdsprachenunterricht, Niederländischunterricht (im Fragebogen der niederländischen Version), bzw. Deutschunterricht (im Fragebogen der deutschen Version), oder Unterricht in anderen Fächern, damit sichergestellt werden kann, dass die jeweiligen Lehrpersonen keine Fragen beantworten, die nicht zu ihrem Fachbereich passen. Anhand dieser ergänzten Fragen sollen alle

Lehrpersonen allgemeine Stellungnahmen über ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Praxis innerhalb und außerhalb des Unterrichts beantworten. Dabei sollen die Lehrpersonen auch ergänzen, welche Methoden sie beim Einschätzen und Fördern der Sprachfähigkeiten und sprachlichen Ressourcen ihrer Schüler verwenden. Dann gibt es drei Teile mit Stellungnahmen im Fragebogen, die sich entweder auf den Deutsch/Niederländisch-Unterricht, den Fremdsprachenunterricht, den Unterricht in nicht-sprachlichen Fächern, wie Mathematik, Sport, Biologie, etc. beziehen. Wenn Lehrpersonen eine Kombination von verschiedenen Fächern (wie beispielsweise Französisch und Mathematik) unterrichten, sollen sie die Teile beider Fächergruppen mit diesen Stellungnahmen ausfüllen. Diese Stellungnahmen handeln vom Umgang mit Mehrsprachigkeit in den spezifischen unterrichteten Fächern. Die Fachlehrer müssen nur zwei Stellungnahmen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht beantworten, und danach kann derjenige die Hintergrundfragen beantworten. Die Deutschlehrer und Fremdsprachenlehrer sollten jeweils fünf Stellungnahmen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht bzw. Fremdsprachenunterricht beantworten. Die Optionen, die die Lehrpersonen bei dieser Frage ankreuzen können, sind sprachreflexive Unterrichtsmethoden, die die Lehrpersonen möglicherweise im Unterricht nutzen. Erst dann können diese Lehrpersonen die Hintergrundfragen beantworten.

Im zweiten Teil des Fragebogens, nach der Einschätzung der Stellungnahmen, sollen die Lehrpersonen Hintergrundfragen zu Person und Schule beantworten. In diesem Teil des Fragebogens wird beispielsweise auch gefragt, ob die Lehrpersonen eine Auslandserfahrung und Austausch Erfahrung gehabt haben, und ob sie eine Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik während ihres Studiums gemacht haben.

3.2. Probanden

Die Probanden der vorliegenden Arbeit sind Lehrpersonen an deutschen und niederländischen weiterführenden Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion. Alle Schulen kommen aus der Euregio Rhein-Waal. Die Probanden wurden 2018 und 2019 rekrutiert, indem der Fragebogen von Schulleitern auf ihre Schulen verbreitet und von den Lehrpersonen auf den jeweiligen Schulen ergänzt wurde.

3.2.1. Deutsche Lehrpersonen

Basis dieser Untersuchung sind 55 valide Datenansätze, die bis Ende Mai 2019 gesammelt wurden. Drei Probanden haben in der deutschen Fassung angegeben, dass die Schule, wo sie

arbeiten, in den Niederlanden liegt und ein Proband hat gesagt, dass die Schule in Belgien liegt; deshalb sind diese vier Probanden aus den deutschen Datenansätzen gelöscht. Die drei Probanden, von denen ihre Schule in den Niederlanden liegt, sind bei den niederländischen Datenansätzen hinzugefügt.

In Tabelle 3.2. unten ist zu erkennen, dass die 55 Lehrpersonen an deutschen Schulen zwischen 22 und 67 Jahren alt sind, mit einem Durchschnittsalter von 42.89 Jahren. 18 der 55 Probanden sind männlich (weiblich: 37). Der Großteil der Probanden hat die deutsche Nationalität; zwei Probanden sind Niederländisch, eine Lehrperson hat die polnische Nationalität und eine Lehrperson ist Italienisch. Davon wohnen 52 Lehrpersonen in Deutschland, zwei in den Niederlanden und eine in Belgien. Lehrpersonen aller Fächergruppen haben an der Studie teilgenommen: Deutschdozenten, Fremdsprachendozenten, Dozenten von anderen Fächern, oder Dozenten, die eine Kombination von mehreren unterschiedlichen Fächern unterrichten. Die Verteilung der Lehrpersonen, die den Fragebogen ergänzt haben, ist in der folgenden Tabelle auf der nächsten Seite zu erkennen:

<i>Hintergrundfaktor</i>			
Alter in Jahren	Range (R)	22-67	
	Mittelwert (M)	42.89	
	Standardabweichung (SD)	12.46	
		<i>Anzahl</i>	<i>Frequenz</i>
Geschlecht	Männlich	18	32.7%
	Weiblich	37	67.3%
Nationalität	Deutsch	51	92.7%
	Niederländisch	2	3.6%
	Polnisch	1	1.8%
	Italienisch	1	1.8%
<i>Schulfächer an den deutschen Schulen</i>			
Nur Fremdsprachen		4	7.3%
Nur andere Fächer		10	18.2%
Kombination Deutsch + Fremdsprachen		6	10.9%
Kombination Deutsch + andere Fächer		6	10.9%
Kombination Fremdsprachen + andere Fächer		22	40.0%
Kombination Deutsch + Fremdsprachen + andere Fächer		5	9.1%
Nichts ergänzt		2	3.6%
<i>Gesamt</i>		55	

Tabelle 3.2.: Verteilung der Fächer an deutschen weiterführenden Schulen

Es zeigt sich, dass ein Großteil der Teilnehmer Fremdsprachenlehrer sind; das hängt damit zusammen, dass der Fragebogen auf vielen Veranstaltungen verteilt wurden, wo viele Fremdsprachenlehrer anwesend waren. Um eine klarere und vereinfachte Gruppeneinteilung für die Datenanalyse vorzunehmen, werden drei Kategorien gebildet: Fremdsprachenlehrer, Deutschlehrer und Fachlehrer. Fremdsprachenlehrer sind die Lehrpersonen, die mindestens eine Fremdsprache unterrichten, also entweder nur Fremdsprachen (z.B. English, Französisch, Niederländisch, Latein, usw.) unterrichten, Fremdsprachen und Deutsch geben, oder Fremdsprachen und andere Fächer unterrichten. Deutschlehrer sind die Lehrpersonen, die Deutsch und andere Fächer geben. Fachlehrer sind die Lehrpersonen, die nur nicht-sprachliche Fächer geben, wie Mathematik, Sport oder Kunst. Bei Anwendung dieser Einteilung sind 37 Lehrpersonen Fremdsprachenlehrer, sechs Probanden sind Deutschlehrer, zehn Lehrpersonen sind Fachlehrer, und zwei Probanden haben keine Antwort dazu gegeben, welche Fächer sie unterrichten. Bei den weiteren Hintergrundfragen über Unterricht geben sechs Lehrpersonen an, dass sie bilingualen Sachfachunterricht anbieten. Zudem haben 21 Probanden innerhalb ihrer Lehrerausbildung oder im Rahmen der Fortbildungen sich mit einer Zusatzqualifikation in Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt. 17 dieser 21 Probanden sind Fremdsprachenlehrer, einer ist Deutschlehrer und drei sind Fachlehrer. 20 der 34 Probanden, die keine Zusatzqualifikation haben, sind Fremdsprachenlehrer, fünf sind Deutschlehrer und sieben sind Fachlehrer. Die Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik ist also nicht nur durch Fremdsprachenlehrer und Deutschlehrer gemacht, sondern auch durch verschiedene Fachlehrer, aber zu geringerem Anteil. Das könnte so sein dadurch, dass die nicht-sprachlichen Fachlehrer den Unterrichtsstoff vor allem in der Standardsprache unterrichten.

Der Großteil der Lehrpersonen hat eine Auslandserfahrung gehabt, nämlich 35 der 50 Personen. Die Dauer der Auslandserfahrung liegt zwischen zwei Monaten und 30 Jahren.

3.2.2. Niederländische Lehrpersonen

Basis dieser Untersuchung sind 17 valide Datenansätze, die bis Ende Mai 2019 gesammelt wurden. Wie oben gesagt, werden drei Probanden, die die deutsche Fassung des Fragebogens ergänzt haben, bei der niederländischen Version hinzugefügt, denn sie haben angegeben, dass die Schule, in der sie arbeiten, in den Niederlanden ist.

In Tabelle 3.3 unten ist zu erkennen, dass die niederländischen Lehrpersonen zwischen 21 und 65 Jahre alt sind, mit einem Durchschnittsalter von 47.9 Jahren. Acht Probanden sind männlich (weiblich: neun). Neun Lehrpersonen haben die niederländische Nationalität, und acht Probanden führen ein „bilinguales“ Leben: Sieben Probanden sind Deutsch und eine

Lehrperson ist Amerikanisch. Davon wohnen 14 Lehrpersonen in den Niederlanden und drei in Deutschland. Bei den niederländischen Lehrpersonen gibt es nur Probanden, die Fremdsprachen und/oder andere Fächer unterrichten. Es gibt keine Lehrpersonen, die nur Niederländisch unterrichten. Die Verteilung der Lehrpersonen, die den Fragebogen ergänzt haben, ist unter in der folgenden Tabelle auf der nächsten Seite zu erkennen:

<i>Hintergrundfaktor</i>			
Alter in Jahren	R	21-65	
	M	47.94	
	SD	11.46	
		<i>Anzahl</i>	<i>Frequenz</i>
Geschlecht	Männlich	8	47.1%
	Weiblich	9	52.9%
Nationalität	Niederländisch	9	52.9%
	Deutsch	7	41.2%
	Amerikanisch	1	5.9%
<i>Schulfächer an den deutschen Schulen</i>			
Nur Fremdsprachen		13	76.5%
Nur andere Fächer		2	11.8%
Kombination Fremdsprachen + andere Fächer		2	11.8%
<i>Gesamt</i>		17	

Tabelle 3.3.: Verteilung der Fächer an niederländischen weiterführenden Schulen

3.3. Datenauswertung

In diesem Abschnitt wird erklärt, wie die Daten ausgewertet werden. Die Auswertung der Daten gilt sowohl für die deutsche als auch für die niederländische Version des Fragebogens. Im Abschnitt 3.3.1. wird die Codierung der Daten erklärt, und im Abschnitt 3.3.2. wird die statistische Analyse der Studie erläutert, wie der Reliabilitätstest durchgeführt wird und wie die Daten analysiert werden.

3.3.1. Codierung der Daten

In diesem Unterkapitel wird die Codierung der Daten erklärt. Die Daten, die online mit Qualtrics gesammelt wurden, werden in eine Excel-Datei übertragen. Alle Datenansätze, in denen keine Angaben anwesend sind, oder in denen die Hintergrundfragen nicht beantwortet

werden, werden nicht berücksichtigt. Dadurch sind nur die validen Datenansätze für die Analyse verfügbar. Alle Daten der Papierfragebögen werden in die gleiche Excel-Datei eingetragen. Von den Papierfragebögen werden auch die Daten der Probanden nicht berücksichtigt, die keine Hintergrundfragen beantwortet haben. Als nächster Schritt wurde bei den Einstellungitems die Polarität umcodiert (siehe Tabelle 3.1.). Die Probanden haben fünf Möglichkeiten, die Stellungnahmen zu beantworten. Bei dieser sogenannten Likert-Skala handelt es sich dabei um eine Reihe von fünf Aussagen (4-wertige Likert-Skala und die Möglichkeit mit „ich weiß nicht“ zu antworten), die verschiedene Übereinstimmungen mit den Items darstellen. In den Fragebogenanweisungen können die Probanden beispielsweise angeben, wie sehr sie mit einer Aussage übereinstimmen (vgl. Litwin 1995, 62). Die vier Möglichkeiten sind folgendermaßen: *Ich stimme/Das trifft ...*

- Voll und ganz zu = 1
- Eher zu = 2
- Eher nicht zu = 3
- Überhaupt nicht zu = 4

Diese Zahlen werden im Falle der positiven Items umcodiert. Damit die positivsten Antworten das höchste Ergebnis (4) haben, und die negativsten Antworten das niedrigste Ergebnis (1) haben. Für die Umcodierung werden nur die positiven Ergänzungen umcodiert:

- 1 = 4
- 2 = 3
- 3 = 2
- 4 = 1

Die negativen Ergänzungen wurden nicht umcodiert.

Um die Daten analysieren zu können, werden die Antworten „Ich weiß nicht“ als neutrale Mitte 2.5 in die Analyse einbezogen (2ask.de, 15)¹³, denn wenn diese Antworten als ‚missing value‘ betrachtet würden, wären zu viele Daten verlorengegangen (ungefähr 6.9% der Antworten wurden mit ‚ich weiß nicht‘ beantwortet). Außerdem werden alle Antworten, in denen nichts ergänzt wird, als ‚missing value‘ betrachtet und als 9 in SPSS eingeführt (Field 2005, 53).

¹³ Abgerufen am 26.06.2019.

3.3.2. Statistische Analyse

In dem vorliegenden Abschnitt wird erklärt, wie die statistische Analyse des Fragebogens durchgeführt wird. Die 26 Items werden in SPSS eingeführt, und werden als Wert auf einer Skala kategorisiert, sodass die Items auch in SPSS die Likert-Skala nachahmen. Zudem werden die kategorialen Variablen ID (jeder Proband bekommt ein anonymes ID), Fachbereich der Lehrpersonen (Deutschlehrer, Fremdsprachenlehrer oder Fachlehrer), Auslandserfahrung (ja/nein), Austausch Erfahrung (ja/nein), Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik (ja/nein) und in einer separaten SPSS-Datei Herkunft (Deutschland/die Niederlande), und die Skala-Variablen Alter (22-67 Jahre) und Berufserfahrung (1-40 Jahre) eingeführt. Außerdem werden auch drei Kategorien mit Items miteinander verglichen, nämlich Nachbarsprache (Items 8, 14, 19, 24, 25, 26), Herkunfts- und Familiensprachen (8, 9, 12, 22) und Englisch (Items 13 und 26).

3.3.2.1. Reliabilitätstest

In dem vorliegenden Abschnitt werden der Reliabilitätstest und die Korrelationen erörtert.

Der Mittelwert und die Standardabweichung der einzelnen Items werden zuerst betrachtet, damit festgestellt werden kann, ob die Antworten der Items normal verteilt sind, und wie die Antworten der Items über die Likert-Skala verteilt sind. Bevor die Datenanalyse ausgeführt wird, soll erstens ein Reliabilitätstest durchgeführt werden, in dem gezeigt werden kann, dass der Fragebogen und deren Antworten reliabel sind. Um die Reliabilität des Fragebogens zu messen, wird das Cronbach's Alpha verwendet, damit sowohl innerhalb der Kategorien als auch innerhalb der Pärchen die interne Konsistenz gemessen wird (vgl. Litwin 1995, 27).

Wenn es der Fall ist, dass die interne Konsistenz der Kategorien und der Pärchen nicht reliabel ist, werden non-parametrischen Korrelationen (Kendall's Tau) zwischen den Kategorien und einzelnen Pärchen durchgeführt, damit gezeigt werden kann, ob die Antworten innerhalb der Kategorie oder des Pärchens miteinander korrelieren. Kendall's Tau wurde gewählt, denn diese non-parametrische Korrelation ist auf den Rangnummern der Daten und nicht auf den Daten selbst basiert (vgl. Field 2005, 271).

3.3.2.2. Datenanalyse

Nach der Erklärung des Reliabilitätstest und der Korrelationen, wird in diesem Abschnitt die deskriptive und statistische Analyse des Fragebogens dargestellt.

Erstens wird eine deskriptive Analyse mit Frequenzen, Mittelwerten und Standardabweichungen der Hintergrundfaktoren durchgeführt, damit festgestellt werden kann, wie die Hintergrundfaktoren der Probanden verteilt sind und ob sie normal verteilt sind.

Zweitens wird eine inferentielle statistische Analyse durchgeführt, damit konstatiert werden kann, ob die Stellungnahmen und die Hintergrundfaktoren miteinander in Zusammenhang stehen. Zur Testung der Hypothesen werden unabhängige T-Tests durchgeführt, die die Hintergrundfaktoren Fachbereich der Lehrpersonen und dazu Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik, Auslandserfahrung, und Austausch Erfahrung mit den 26 Stellungnahmen umfassen, sodass festgestellt werden kann, welche Stellungnahmen für einen statistischen Unterschied sorgen. Die Gruppenbildung wird in Tabelle 3.4. dargestellt:

Hintergrundfaktor	Antwortmöglichkeit	Anzahl
<i>Lehrbereich der Lehrpersonen</i>	Fremdsprachenlehrer	37
	Deutschlehrer	6
	Fachlehrer	10
<i>Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	Ja	21
	Nein	34
<i>Auslandserfahrung</i>	Ja	35
	Nein	20
<i>Austauscherfahrung</i>	Ja	35
	Nein	20
<i>Herkunft</i>	Deutschland	55
	Niederlande	17

Tabelle 3.4.: Gruppenbildung der Hintergrundfaktoren

Zudem werden Korrelationen mit den parametrischen und den non-parametrischen Tests durchgeführt, damit bei den Hintergrundfaktoren Alter und Berufserfahrung im Vergleich zu den 26 Stellungnahmen signifikante Korrelationen entdeckt werden können. Um den Zusammenhang zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen zu bestimmen, wird neben dem unabhängigen T-Test auch ein non-parametrische Test durchgeführt. Die Größe der niederländischen und deutschen Stichprobe ist nämlich sehr unterschiedlich, und deshalb kann keine Normalverteilung der Daten angenommen werden. Die Anzahl deutscher Probanden ist 55, während es nur 17 niederländischen Probanden gibt, die den Fragebogen ergänzt haben. Zum Vergleich der beiden Gruppen wird daher der non-parametrische Test, der Mann-Whitney

U Test, verwendet. Um die unterschiedlichen Sprachen (Nachbarsprache, Herkunftssprache und Englisch) zu analysieren, werden zuerst die Items in dem Fragebogen gesucht, in denen die unterschiedlichen Sprachen vorkommen. Für die statistische Analyse der unterschiedlichen Sprachen wird zuerst für jede Kategorie die interne Konsistenz mittels des Cronbach's Alphas gemessen (wie im Teilkapitel 3.3.2.1. erklärt), sodass getestet werden kann, ob die Kategorien reliabel sind. Wenn die Kategorien kein Cronbach's Alpha von .7 oder höher haben, und deshalb nicht reliabel sind (vgl. Field 2005, 668), werden die einzelnen Items innerhalb der Kategorien miteinander korreliert. Nur die Items, die am stärksten miteinander korrelieren (also die signifikanten Korrelationen), werden in der Datenanalyse der unterschiedlichen Sprachen ausgewertet. Die anderen nicht-signifikant korrelierenden Items werden für diese statistische Analyse weggelassen. Letztendlich wird zwischen den Kategorien (in-between subjects) unabhängige T-Tests durchgeführt, sodass gemessen werden kann, ob die Lehrpersonen über eine Sprache positiver denken als über die anderen Sprachen.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Erstens werden die Reliabilität und die Korrelationen zwischen den Kategorien der Items und deren Pärchen analysiert. Dann folgt ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Lehrpersonen. Danach wird der Faktor Auslandserfahrung berücksichtigt. Im vierten Teilkapitel wird Austausch Erfahrung als Faktor der Einstellungen zur Mehrsprachigkeit unter Lehrpersonen analysiert. Dann folgt eine Analyse, bei der Alter als Faktor der Einstellungen berücksichtigt wird. Außerdem werden die unterschiedlichen Sprachen, nämlich Herkunfts- und Migrationssprachen, Nachbarsprache, und Englisch, miteinander verglichen. Im letzten Teilkapitel wird der Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen im Grenzgebiet dargestellt.

4.1. Reliabilität und Korrelationen

Bevor die statistische Analyse der Ergebnisse durchgeführt werden kann, wird die interne Konsistenz der Themengruppen der Einstellungen und der Pärchen von Items gemessen. Bei der Konstruktion der Kategorien wurde angenommen, dass die Items zu einem unterliegenden Konstrukt gehören. Die Konsistenzprüfung testet nun, ob die Beantwortung der Stellungnahmen unserer Kategorisierung entspricht. Die interne Konsistenz wird anhand des Cronbach's Alphas berechnet. Tabelle 4.1. unten zeigt die Reliabilität der Kategorien:

Kategorie	Positives Item	↔	Negatives Item	Cronbach's Alpha (α)
<i>Mehrsprachigkeit allgemein</i>	4	↔	10	$\alpha = .522$
	16	↔	7	
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess</i>	21	↔	2	$\alpha = .590$
	9	↔	3	
	11	↔	18	
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource allgemein</i>	6	↔	20	$\alpha = .244$
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell</i>	1	↔	12	$\alpha = .534$
	19	↔	24	
<i>Mehrsprachigkeit als Ressource wirtschaftlich</i>	15	↔	13	$\alpha = .282$
	26	↔	22	
<i>Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe</i>	23	↔	5	$\alpha = -.628$
	8	↔	17	
<i>Getrennt</i>	14	↔	25	$\alpha = .250$

Tabelle 4.1.: Interne Konsistenz der Kategorien

Aus den Ergebnissen in der Tabelle lässt sich schließen, dass die Probanden die von den Autoren angenommen zugrundeliegenden Konstrukte nicht verstanden haben, weil der Reliabilitätstest fehlgeschlagen ist. Die interne Konsistenz einer Kategorie ist erst reliabel, wenn sie einen Wert von .7 oder höher hat (vgl. Field 2005, 668). Die Kategorie „Mehrsprachigkeit Allgemein“ hat 4 Items und hat ein Cronbach's Alpha von .522. Die interne Konsistenz für diese Kategorie ist deshalb nicht reliabel. Die Gruppe „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“ ist nicht reliabel (6 Items, $\alpha = .590$). Die Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource allgemein“ besteht aus 2 Items und ist nicht reliabel ($\alpha = .244$). Die Themengruppe „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“ hat 4 Items und ist mit $\alpha = .534$ auch nicht reliabel. Die Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource wissenschaftlich“ hat auch 4 Items und ist nicht reliabel ($\alpha = .282$). Die nächste Kategorie mit

4 Items, nämlich „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“, ist negativ ($\alpha = -.628$) und ist deshalb nicht reliabel. Die letzte Kategorie wird „Getrennt“ genannt, hat 2 Items und ist nicht reliabel ($\alpha = .250$).

Es zeigt sich, dass die unterliegenden Konstrukte nicht passen, denn die Probanden haben möglicherweise keine festen Ideen über die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht. Deshalb wird eine Analyse der einzelnen Pärchen durchgeführt. Diese Analyse wird mit dem non-parametrischen Korrelationskoeffizient Kendalls Tau gemacht und es stellt sich heraus, dass nur 5 Itempärchen signifikant korreliert sind.

In der Kategorie „Mehrsprachigkeit allgemein“ ist das Pärchen mit den Items 7 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichen Niveau beherrscht*) und 16 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann*) signifikant korreliert ($\tau = .325$, $p < .01$), d.h., dass die Einstellungen schwach und positiv korreliert sind. Das bedeutet, dass die Teilnehmer, die Item 7 zustimmten, gleichzeitig dem Item 16 eher nicht zustimmten.

Das Pärchen mit den Einstellungen 11 (*Mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren von all ihren Sprachen, wenn sie in der Schule eine weitere Sprache lernen*) und 18 (*Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind im Sprachunterricht (Deutsch, Fremdsprachen) oft überfordert*) aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“ ist signifikant korreliert ($\tau = .360$, $p < .01$), diese Einstellungen haben eine niedrige, positive Korrelation miteinander. Diese Korrelation bedeutet also, dass die Probanden Item 11 zustimmten, aber Item 18 eher nicht zustimmten.

In der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“ ist das Pärchen mit den Items 1 (*Die Anerkennung aller Sprachen in der Schule fördert die Integration von Schülern und Schülerinnen (fortan: SuS) mit nicht-deutscher Familiensprache*) und 12 (*Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen*) signifikant korreliert ($\tau = .360$, $p < .01$); diese Korrelation ist schwach und positiv, d.h., dass die Lehrpersonen mit Item 1 einverstanden sind, aber eher nicht mit Item 12 einverstanden sind.

Das Pärchen von Items 8 (*Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen*) und 17 (*Die sprachliche Förderung aller Kinder sollte in gezielten Förderklassen stattfinden*) aus der Kategorie „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“ ist signifikant korreliert ($\tau = -.260$, $p < .05$), dieses Pärchen ist schwach und negativ korreliert. Das bedeutet, dass Teilnehmer, die Item 17 zustimmten, dem Item 8 eher nicht zustimmten.

Das letzte signifikant korrelierte Pärchen gehört auch zu der Kategorie „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“ und ist 5 (*Mehrsprachiges Lernen sollte von Fachleuten, also z.B. Sprachlehrern im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht angeboten werden*) und 23 (*Einsprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern*) ($r = -.415$, $p < .01$), diese Einstellungen haben eine niedrige, negative Korrelation miteinander. Diese Korrelation bedeutet, dass die Probanden dem Item 5 zustimmten, aber Item 23 eher nicht zustimmten.

Da die einzelnen Items so wenig zusammenhängen, werden keine zusammenhängenden Indizes gebildet. In der weiteren Analyse werden also jeweils die Antworten die einzelnen Items mit den Hintergrundvariablen in Verbindung gebracht.

4.2.Fachbereich der Lehrpersonen

In diesem Teilkapitel werden die Einstellungen unter den drei unterschiedlichen Lehrpersonen (Fremdsprachenlehrer, Deutschlehrer und Fachlehrer) miteinander verglichen. Erstens werden Fremdsprachenlehrer mit Fachlehrern verglichen, dann folgt ein Vergleich zwischen Deutschlehrern und Fachlehrern, und schließlich werden Fremdsprachenlehrer mit Deutschlehrern verglichen. Diese Vergleiche werden mittels unabhängiger T-Tests analysiert. In Tabelle 4.2. auf der nächsten Seite wird die deskriptive Statistik über die Einstellungen unter den verschiedenen Lehrpersonen gezeigt:

Fachbereich der Lehrpersonen	Frequenz (Probanden)	Prozentzahl	M	SD
<i>Fremdsprachenlehrer (FSL)</i>	37	67.3%	2.93	.94
<i>Deutschlehrer (DL)</i>	6	10.9%	2.65	1.03
<i>Fachlehrer (FL)</i>	10	18.2%	2.68	.97
<i>Keine Antwort (nicht analysiert)</i>	2	3.6%	-	-

Tabelle 4.2.: Deskriptive Statistik der verschiedenen Lehrpersonen

Beim Vergleich zwischen Fremdsprachenlehrern und Fachlehrern fällt auf, dass Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 2.93$, $SD_{FSL} = .94$) im Allgemeinen positiver als Fachlehrer ($M_{FL} = 2.68$, $SD_{FL} = .97$) sind. Von den 26 analysierten Items gibt es bei 3 Items einen signifikanten Unterschied, nämlich bei Item 2, Item 7 und Item 16. Beim negativen Item 2 ist es im

Durchschnitt der Fall, dass Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 2.61$, $SD_{FSL} = .89$) eher nicht damit einverstanden sind, dass SuS sich nicht genug einsprachig ausdrücken können, wenn sie Sprachen vermischen. Die Fachlehrer ($M_{FL} = 1.95$, $SD_{FL} = .76$) sind eher mit diesem Item einverstanden. Der Unterschied .66 ist statistisch signifikant ($t(45) = 2.131$, $p < .05$). Durchschnittlich sind die Fremdsprachenlehrer beim negativen Item 7 eher nicht damit einverstanden ($M_{FSL} = 2.69$, $SD_{FSL} = .88$), dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, während die Fachlehrer ($M_{FL} = 2.00$, $SD_{FL} = 1.05$) diesem Item gegenüber etwas negativer eingestellt sind. Dieser Unterschied von .69 ist statistisch signifikant ($t(45) = 2.113$, $p < .05$). Und beim gegenteilig formulierten Item 16 sind die Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 3.32$, $SD_{FSL} = .75$) durchschnittlich positiver gegenüber der Aussage, dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlichen machen kann, als Fachlehrer ($M_{FL} = 2.75$, $SD_{FL} = .79$). Dieser Unterschied .57 ist statistisch signifikant ($t(45) = 2.131$, $p < .05$).

Beim Vergleich zwischen Fremdsprachenlehrern und Deutschlehrern ist es auffällig, dass Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 2.93$, $SD_{FSL} = .94$) positiver als Deutschlehrer ($M_{DL} = 2.65$, $SD_{DL} = 1.03$) sind. Von den 26 analysierten Items gibt es bei 3 Items einen signifikanten Unterschied. Durchschnittlich stimmen die Deutschlehrer ($M_{DL} = 1.67$, $SD_{DL} = .82$) eher der Aussage im negativen Item 2 zu, dass wenn SuS Sprachen mischen, dass das meistens daran liegt, dass sie sich einsprachig nicht gut genug ausdrücken können, während Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 2.61$, $SD_{FSL} = .89$) eher nicht zustimmen. Der Unterschied -.94 ist statistisch signifikant ($t(41) = -2.425$, $p < .05$). Auch beim negativen Item 3 stimmen die Deutschlehrer ($M_{DL} = 2.17$, $SD_{DL} = .98$) im Durchschnitt eher der Aussage zu, dass wenn ein Kind nur Deutsch spricht, wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht. Die Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 3.27$, $SD_{FSL} = .93$) stimmen eher nicht mit dieser Aussage überein. Der Unterschied ist -1.1 und ist statistisch signifikant ($t(41) = -2.671$, $p < .05$). Beim letzten Item sind die Deutschlehrer im Durchschnitt positiver über dieses positive Item 8 und stimmen eher ($M_{DL} = 3.08$, $SD_{DL} = .49$) der Aussage zu, dass die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen sollten. Die Fremdsprachenlehrer ($M_{FSL} = 2.51$, $SD_{FSL} = .84$) stimmen eher nicht zu. Der Unterschied .57 ist statistisch signifikant ($t(10.490) = 2.341$, $p < .05$).

Beim letzten Vergleich zwischen Deutschlehrern und Fachlehrern fällt auf, dass Fachlehrer ($M_{FL} = 2.68$, $SD_{FL} = .97$) und Deutschlehrer ($M_{DL} = 2.65$, $SD_{DL} = 1.03$) sich mehr oder weniger gleich verhalten. Von den 26 berücksichtigten Items gibt es nur bei einem Item

einen signifikanten Unterschied, denn bei Item 16 waren die Deutschlehrer ($M_{DL} = 3.67$, $SD_{DL} = .52$) durchschnittlich positiver, dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann, im Vergleich zu den Fachlehrern ($M_{FL} = 2.75$, $SD_{FL} = .79$). Der Unterschied von .92 war signifikant ($t(14) = 2.518$, $p < .05$).

Interessant an dieser Stelle zu vermelden, ist der Hintergrundfaktor Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik, die 21 der 55 Probanden gemacht haben. Wenn man die Lehrpersonen mit und ohne Zusatzqualifikation vergleicht, fällt auf, dass es 5 signifikante Unterschiede gibt, die hier kurz präsentiert werden. Bei allen Items ist es der Fall, dass die Lehrpersonen, die sich innerhalb der Lehrerausbildung oder der Fortbildungen mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ beschäftigt haben ($M_{JA} = 2.99$, $SD_{JA} = 1.03$) positiver sind als die Lehrpersonen, die keine Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik haben ($M_{NEIN} = 2.74$, $SD_{NEIN} = .92$). In Tabelle 4.3. wird die deskriptive Statistik des Hintergrundfaktors Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kombination mit den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit dargestellt:

Zusatzqualifikation	Frequenz (Probanden)	Prozentzahl	M	SD
<i>Ja</i>	21	38.2%	2.99	1.03
<i>Nein</i>	34	61.8%	2.74	.92

Tabelle 4.3.: Deskriptive Statistik der Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die signifikanten Unterschiede gibt es bei Stellungnahmen 2, 9, 10, 11 und 23. Durchschnittlich sind die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation ($M_{JA} = 2.71$, $SD_{JA} = 1.01$) eher nicht mit dem negativen Item 2 einverstanden, dass wenn SuS Sprachen vermischen, sie sich nicht gut genug einsprachig ausdrücken können. Die Lehrpersonen ohne eine Zusatzqualifikation ($M_{NEIN} = 2.15$, $SD_{NEIN} = .77$) stimmen eher mit der Aussage überein. Der Unterschied .56 ist statistisch signifikant ($t(34.470) = 2.209$, $p < .05$). Über das positive Item 9 sind die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik ($M_{JA} = 3.38$, $SD_{JA} = .92$) durchschnittlich positiver, dass die Förderung der Familiensprache sich positiv auf das Erlernen des Deutschen auswirkt, als die Lehrpersonen ohne eine Zusatzqualifikation ($M_{NEIN} = 2.65$, $SD_{NEIN} = .86$). Dieser Unterschied .73 ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.998$, $p < .01$). Auch sind die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation ($M_{JA} = 3.24$, $SD_{JA} = 1.04$) durchschnittlich eher

nicht mit dem negativen Item 10 einverstanden, dass sprachliche Vielfalt das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft komplizierter macht. Die Lehrpersonen ohne eine Zusatzqualifikation ($M_{\text{NEIN}} = 2.63$, $SD_{\text{NEIN}} = .68$) sind eher damit einverstanden. Der Unterschied bei dieser Stellungnahmen ist .61 und ist statistisch signifikant ($t(30.506) = 2.368$, $p < .05$). Beim positiven 11 sind die Lehrpersonen mit Zusatzqualifikation ($M_{\text{JA}} = 3.52$, $SD_{\text{JA}} = .60$) positiver als die Lehrpersonen ohne Zusatzqualifikation ($M_{\text{NEIN}} = 3.07$, $SD_{\text{NEIN}} = .78$), also die Lehrpersonen mit einer Qualifikation stimmen eher damit überein, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder von all ihren Sprachen profitieren, wenn sie in der Schule eine weitere Sprache lernen. Der Unterschied ist .45 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.260$, $p < .05$). Letztens gibt es beim positiven Item 23, dass die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation ($M_{\text{JA}} = 3.67$, $SD_{\text{JA}} = .48$) positiver gegenüber die Einstellung stehen, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern fördert, als die Lehrpersonen ohne eine Zusatzqualifikation ($M_{\text{NEIN}} = 3.25$, $SD_{\text{NEIN}} = .61$). Dieser Unterschied ist .42 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.667$, $p < .05$).

4.3. Auslandserfahrung

In diesem Teilkapitel werden die Einstellungen unter derjenigen mit und ohne Auslandserfahrung miteinander verglichen. Diese Vergleiche werden mittels unabhängiger T-Tests analysiert. In Tabelle 4.4. wird die deskriptive Statistik über die Einstellungen unter den verschiedenen Lehrpersonen mit und ohne Auslandserfahrung gezeigt:

Auslandserfahrung	Frequenz (Probanden)	Prozentzahl	M	SD
<i>Ja</i>	35	63.6%	2.94	.96
<i>Nein</i>	20	36.4%	2.67	.96

Tabelle 4.4.: Deskriptive Statistik der Auslandserfahrung

Beim Vergleich zwischen Lehrpersonen mit und ohne Auslandserfahrung fällt auf, dass Lehrpersonen mit Auslandserfahrung ($M_{\text{JA}} = 2.94$, $SD_{\text{JA}} = 0.96$) positiver als Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 2.67$, $SD_{\text{NEIN}} = 0.96$) sind. Von den 26 analysierten Items gibt es bei 4 Items einen signifikanten Unterschied, nämlich bei Item 3, 4, 7 und 24.

Durchschnittlich sind die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung ($M_{\text{JA}} = 3.31$, $SD_{\text{JA}} = .93$) beim negativen Item 3 eher nicht mit der Aussage einverstanden, dass wenn ein Kind nur

Deutsch spricht, es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen wird als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht. Die Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 2.58$, $SD_{\text{NEIN}} = .94$) stimmen eher dieser Aussage zu. Der Unterschied ist .73 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.825$, $p < .01$). Im Durchschnitt stehen die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung ($M_{\text{JA}} = 3.71$, $SD_{\text{JA}} = .62$) positiver gegenüber die positive Stellungnahme 4, dass das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft durch Mehrsprachigkeit bereichert wird. Die Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 3.23$, $SD_{\text{NEIN}} = .92$) stehen negativer gegenüber diese Einstellung. Dieser Unterschied ist .48 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.344$, $p < .05$). Als nächste Einstellung gibt es Item 7, bei dem die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung ($M_{\text{JA}} = 2.81$, $SD_{\text{JA}} = .89$) eher nicht mit der Aussage übereinstimmen, dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Die Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 2.00$, $SD_{\text{NEIN}} = .92$) sind dem Item gegenüber etwas negativer eingestellt. Dieser Unterschied .81 ist statistisch signifikant ($t(53) = 3.224$, $p < .01$). Schließlich gibt es das negative Item 24, wo die Lehrpersonen mit Erfahrung im Ausland ($M_{\text{JA}} = 2.94$, $SD_{\text{JA}} = .79$) eher nicht der Einstellung zustimmen, dass man die Nachbarsprache nicht sprechen können muss, um ein gutes Verständnis vom Nachbarland und dessen Kultur zu haben. Die Lehrpersonen ohne Erfahrung im Ausland ($M_{\text{NEIN}} = 2.45$, $SD_{\text{NEIN}} = .89$) stimmen eher zu. Der Unterschied ist .49 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.124$, $p < .05$).

4.4. Austauscherrfahrung

Im vorliegenden Teilkapitel werden die Einstellungen unter derjenigen mit und ohne Austauscherrfahrung zwischen Schulen aus verschiedenen Ländern miteinander verglichen. Diese Vergleiche werden mittels unabhängiger T-Tests analysiert. In Tabelle 4.6. wird die deskriptive Statistik gezeigt, in der die Mittelwerte und Standardabweichung der Einstellungen unter den jeweiligen Lehrpersonen dargestellt werden:

Austauscherrfahrung	Frequenz	Prozentzahl	M	SD
<i>Ja</i>	30	54.5%	2.94	.96
<i>Nein</i>	25	45.5%	2.67	.96

Tabelle 4.6.: Deskriptive Statistik der Austauscherrfahrung

Beim Vergleich zwischen Lehrpersonen mit und ohne Austauscherfahrung fällt auf, dass Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 2.94$, $SD_{JA} = 0.96$) positiver als Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.67$, $SD_{NEIN} = 0.96$) sind. Von den 26 analysierten Items gibt es bei 8 Items einen signifikanten Unterschied, nämlich: Item 1, 3, 4, 7, 9, 12, 21 und 26.

Durchschnittlich sind die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 3.47$, $SD_{JA} = .67$) positiver über die Aussage des positiven Items 1, dass die Anerkennung aller Sprachen in der Schule die Integration von SuS mit nicht-deutscher Familiensprache fördert, als die Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.90$, $SD_{NEIN} = .91$). Dieser Unterschied .57 ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.653$, $p < .01$). Über das negative Item 3 stimmen die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 3.40$, $SD_{JA} = .81$) eher nicht der Aussage zu, dass wenn ein Kind nur Deutsch spricht, wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht, während die Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.62$, $SD_{NEIN} = 1.03$) eher zustimmen. Der Unterschied ist .78 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 3.131$, $p < .01$). Beim positiven Item 4 sind die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 3.73$, $SD_{JA} = .64$) positiver über die Aussage, dass das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft durch Mehrsprachigkeit bereichert wird als Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 3.30$, $SD_{NEIN} = .87$). Der Unterschied ist .43 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.132$, $p < .05$). Als nächstes Item gibt es Einstellung 7, die negativ gemeint ist. Bei diesem Item sind die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 2.82$, $SD_{JA} = .88$) eher nicht damit einverstanden, dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, während die Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.16$, $SD_{NEIN} = .99$) eher mit dieser Aussage übereinstimmen. Der Unterschied .66 ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.614$, $p < .05$). Es zeigt sich beim positiven Item 9, dass die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 3.20$, $SD_{JA} = .88$) durchschnittlich positiver über die Aussage denken, dass die Förderung der Familiensprache sich positiv auf das Erlernen des Deutschen auswirkt, als Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.60$, $SD_{NEIN} = .94$). Der Unterschied ist .60 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.451$, $p < .05$). Die Datenanalyse für das negative Item 12 zeigt, dass die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 3.22$, $SD_{JA} = .64$) eher nicht mit der Aussage übereinstimmen, dass wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, dass dies zeigt, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen, während die Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung ($M_{NEIN} = 2.80$, $SD_{NEIN} = .75$) eher zustimmen, aber zu eher nicht zustimmen neigen. Dieser Unterschied ist .42 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.225$, $p < .05$). Durchschnittlich sind die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung ($M_{JA} = 2.18$, $SD_{JA} = .77$)

positiver über das positive Item 21, dass wenn SuS Sprachen vermischen, dass das zeigt, dass sie beide Sprachen sehr gut können. Die Lehrpersonen ohne Austausch Erfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 1.76$, $SD_{\text{NEIN}} = .71$) stehen negativer gegenüber dieser Aussage. Der Unterschied .42 ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.102$, $p < .05$). Schließlich wird im Durchschnitt beim positiven Item 26 deutlich, dass die Lehrpersonen mit Austausch Erfahrung ($M_{\text{JA}} = 2.32$, $SD_{\text{JA}} = .99$) positiver gegenüber die Einstellung stehen, dass die Nachbarsprache stärker gefördert werden sollte als Englisch, um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten. Die Lehrpersonen ohne Austausch Erfahrung ($M_{\text{NEIN}} = 1.84$, $SD_{\text{NEIN}} = .72$) sind negativer zu dieser Einstellung. Der Unterschied ist .48 und ist statistisch signifikant ($t(53) = 2.011$, $p < .05$).

4.5. Alter

In dem vorliegenden Teilkapitel werden für die statistische Analyse die Korrelationen des Hintergrundfaktors Alter analysiert. Die Korrelation, die verwendet wird, ist der non-parametrische Korrelationskoeffizient Kendalls tau (τ), weil die Daten nicht normal verteilt sind (vgl. Field 2005, 271).

Bei den Korrelationen, die zwischen Alter und den Items durchgeführt wurden, stellen sich zwei signifikante Korrelationen heraus. Es gibt signifikante Korrelationen bei Item 13 ($\tau = .212$, $p < .05$) zwischen dem Alter der deutschen Lehrpersonen und die Polarität des Items. Je älter die Lehrperson, desto negativer diejenige dazu steht, dass Englisch an erster Stelle im Unterricht stehen sollte, denn Item 13 ist ein negatives Item. Die Korrelationen sind schwach und positiv, und wird in Abbildung 4.1. auf der nächsten Seite dargestellt:

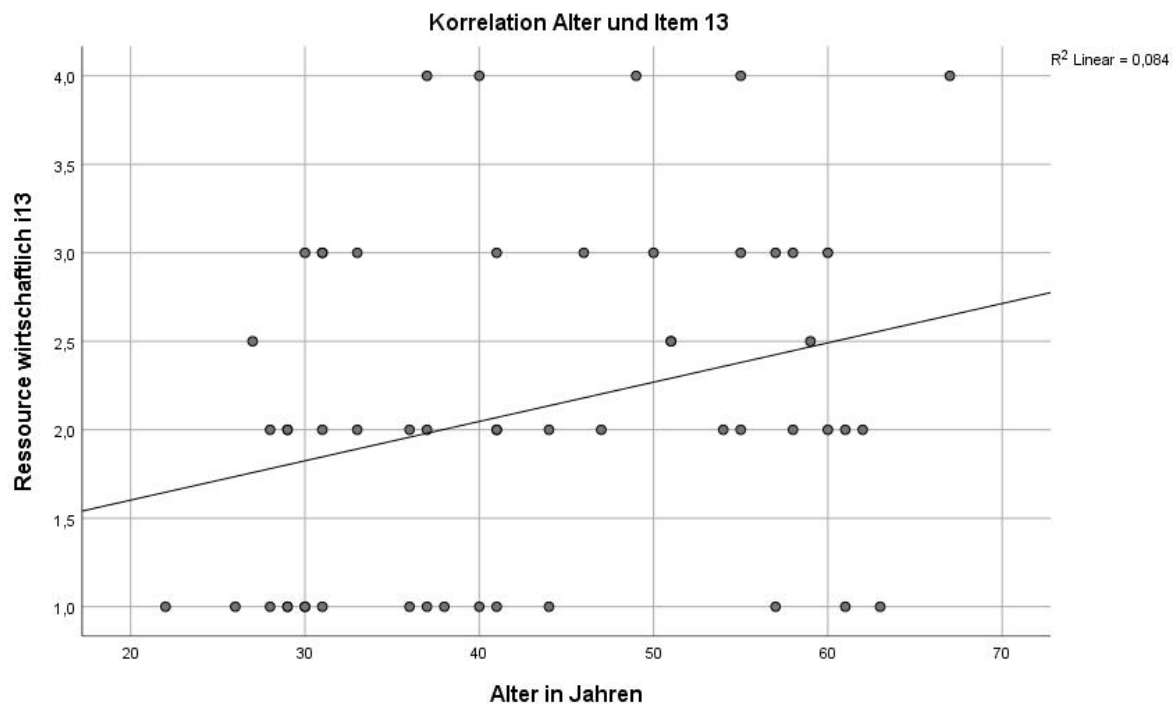


Abbildung 4.1.: Korrelation Alter und Item 13¹⁴

Es gibt auch signifikante Korrelationen bei Item 23 ($r = .298$, $p < .01$) zwischen dem Alter der deutschen Lehrpersonen und der Einstellung gegenüber dem Item. Je älter die Lehrperson, desto häufiger ist sie mit der Aussage einverstanden, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern fördert. Die Korrelationen sind schwach, aber nicht so schwach wie Item 13, und sie sind positiv. In Abbildung 4.2. auf der nächsten Seite wird die Korrelation gezeigt:

¹⁴ Die Korrelationen sind mit Kendalls Tau gemessen, werden aber mit Pearsons R² (Determinationskoeffizient) in der Abbildung dargestellt. Dies gilt für alle Grafiken mit den Korrelationen, die in diesem Teil präsentiert werden.

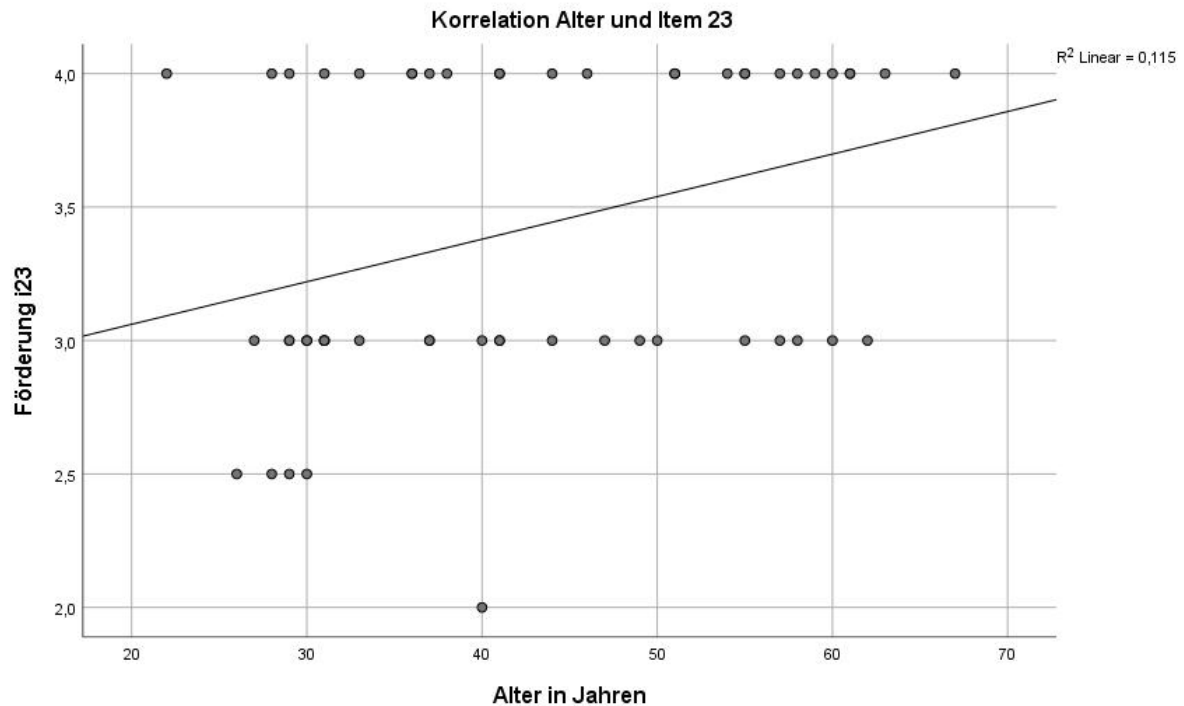


Abbildung 4.2.: Korrelation Alter und Item 23

Meistens ist es der Fall, dass wie älter die Lehrperson ist, desto mehr Berufserfahrung diejenige hat. Die Berufserfahrung der Lehrpersonen ist durchschnittlich 12.83 Jahre, hat eine Standardabweichung von 9.50 und variiert von 1 bis 40 Jahren Erfahrung.

Es fällt auf, dass die Korrelation von Item 23 bei Berufserfahrung auch signifikant ist ($r = .278, p < .05$), das heißt, dass je länger die Lehrpersonen im Unterricht gearbeitet haben, desto häufiger sind sie mit der Aussage einverstanden, dass ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern fördert. Die Korrelation ist schwach und positiv. Das bedeutet, dass je länger die Probanden als Lehrperson tätig sind, desto positiver sie über dieses Item denken. Diese Korrelation wird in Abbildung 4.3. auf der nächsten Seite dargestellt:

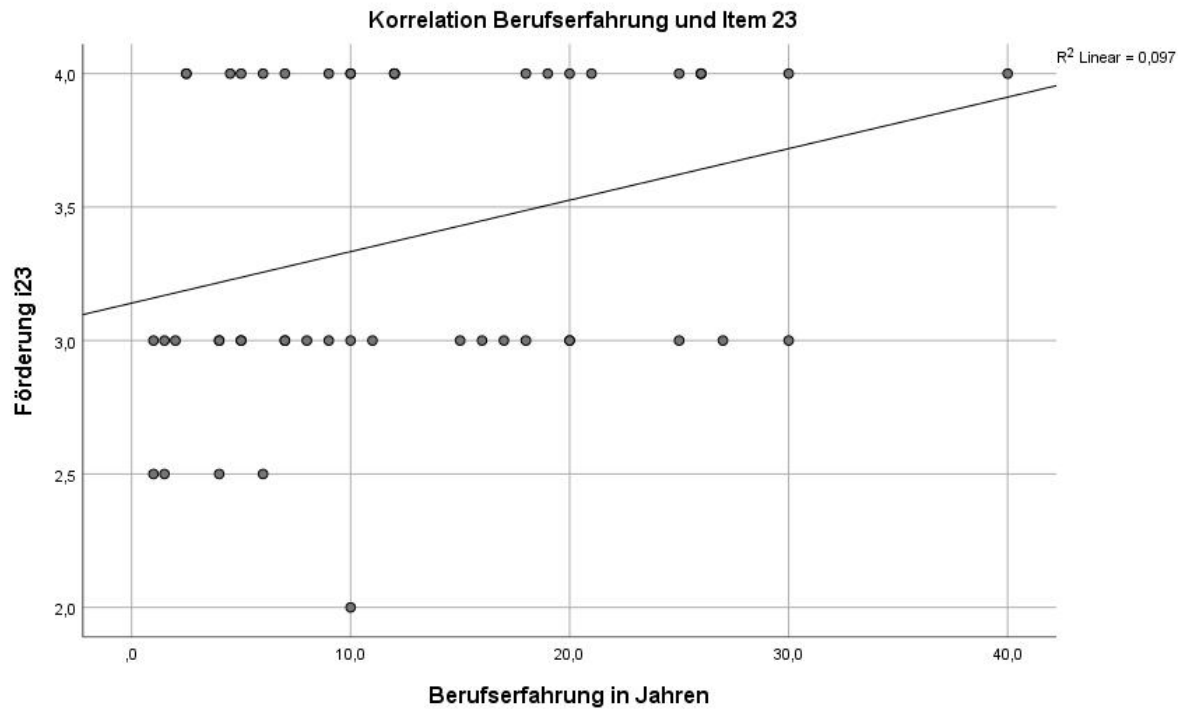


Abbildung 4.3.: Korrelation Berufserfahrung und Item 23

Der Faktor Berufserfahrung hat noch eine signifikante Korrelation, die der Faktor Alter nicht hat, nämlich Item 10 ($\tau = -.257$, $p < .05$). Item 10 ist ein negatives Item und die Korrelation ist schwach und negativ. Diese Korrelation bedeutet, dass die Lehrpersonen positiver gegenüber stehen, dass sprachliche Vielfalt das Zusammenleben im Schule und Gesellschaft kompliziert macht, je nachdem sie länger im Unterricht arbeiten. In Abbildung 4.4. auf der nächsten Seite wird die Korrelation gezeigt:

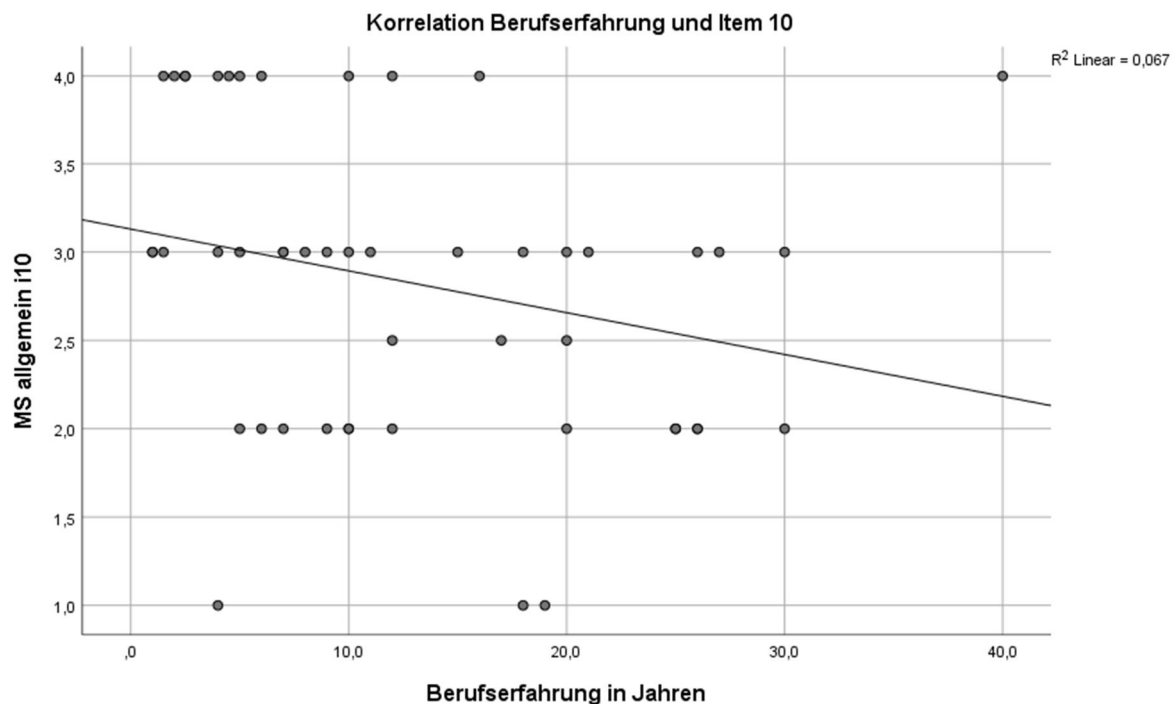


Abbildung 4.4.: Korrelation Berufserfahrung und Item 10

4.6. Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen

In diesem Teilkapitel werden die Einstellungen zu Nachbarsprache, Herkunftssprachen, und Englisch miteinander verglichen. Die interne Konsistenz und Korrelationen innerhalb der drei Gruppen werden zuerst gemessen und am Ende werden Vergleiche mittels unabhängiger T-tests analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse sind mit Vorsicht zu betrachten

Zuerst wird innerhalb der Gruppen kontrolliert, ob sie reliabel sind, damit festgestellt werden kann, ob die unterliegenden Konstrukte der unterschiedlichen Sprachen passen. Die interne Konsistenz wird anhand des Cronbach's Alphas berechnet. Aus dieser Analyse kommt heraus, dass keine Gruppe reliabel ist („Nachbarsprache“ $\alpha = .572$ mit 6 Items, „Herkunftssprache“ $\alpha = .597$ mit 4 Items, „Englisch“ $\alpha = .285$ mit 2 Items). Weil die interne Konsistenz in keiner der Kategorien reliabel ist, werden die einzelnen Items mittels Korrelationen miteinander verglichen.

Erstens werden die Korrelationen in der Gruppe „Nachbarsprache“ analysiert. Die Korrelation zwischen Item 8 (*Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen*) und Item 14 (*Die Nähe der deutschen und niederländischen Sprache ist beim Erwerb der jeweiligen*

Nachbarsprache besonders förderlich) ist signifikant ($\tau = .248, p < .05$); diese Korrelation ist schwach und positiv. Die Korrelation zwischen Item 14 (*Die Nähe der deutschen und niederländischen Sprache ist beim Erwerb der jeweiligen Nachbarsprache besonders förderlich*) und Item 19 (*Der Unterricht der Nachbarsprache im Grenzgebiet Niederlande-Deutschland fördert das interkulturelle Verständnis*) ist signifikant ($\tau = .553, p < .01$); diese Korrelation ist mittelmäßig und positiv. Dann gibt es eine signifikante Korrelation zwischen Item 14 (*Die Nähe der deutschen und niederländischen Sprache ist beim Erwerb der jeweiligen Nachbarsprache besonders förderlich*) und 26 (*Um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte die Nachbarsprache stärker gefördert werden als Englisch*) ($\tau = .287, p < .05$); diese Korrelation ist schwach und positiv. Weiter ist der Kendalls Tau zwischen Item 8 (*Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen*) und 19 (*Der Unterricht der Nachbarsprache im Grenzgebiet Niederlande-Deutschland fördert das interkulturelle Verständnis*) marginal signifikant ($\tau = .204, p < .10$); die Korrelation ist schwach und positiv. Auch ist der Kendalls Tau zwischen Item 8 (*Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen*) und Items 26 (*Um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte die Nachbarsprache stärker gefördert werden als Englisch*) marginal signifikant ($\tau = .216, p < .10$); auch diese Korrelation ist schwach und positiv. Es gibt keine weiteren signifikanten Korrelationen zwischen den Items von Gruppe „Nachbarsprache“. Für die vorliegende statistische Analyse werden die Items 8, 14 und 19 verwendet, da diese Items am meisten signifikant korreliert sind.

Zweitens werden die Korrelationen in der Gruppe „Herkunftssprache“ analysiert. Die Korrelation zwischen den Items 8 (*Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen*) und 9 (*Die Förderung der Familiensprache wirkt sich positiv auf das Erlernen des Deutschen aus*) ist signifikant ($\tau = .306, p < .01$); die Korrelationen sind schwach und positiv. Dann gibt es eine signifikante Korrelation zwischen den Items 9 (*Die Förderung der Familiensprache wirkt sich positiv auf das Erlernen des Deutschen aus*) und 12 (*Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen*) ($\tau = .343, p < .01$); diese Korrelationen sind auch schwach und positiv. Die letzte signifikante Korrelation in dieser Gruppe ist zwischen Items 12 (*Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen*) und 22 (*Für ihre Zukunft ist es wichtig, dass die SuS mit nicht-deutscher Familiensprache ihre Lernzeit vornehmlich dazu*

nutzen, gutes Deutsch zu lernen), aber sie ist marginal signifikant ($\tau = .210, p < .10$); auch hier ist die Korrelation schwach und positiv.

Drittens wird die Korrelation zwischen den zwei Items über die englische Sprache analysiert. Diese Korrelation zwischen Items 13 (*Um die SuS auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte Englischunterricht an erster Stelle stehen*) und 26 (*Um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte die Nachbarsprache stärker gefördert werden als Englisch*) ist nicht signifikant ($\tau = .071, p > .10$).

Für die zwei Gruppen „Nachbarsprache“ und „Herkunftssprache“ werden die Cronbach's Alphas erneut gemessen, aber die Gruppen beinhalten nur die Items, die signifikant mit anderen Items korreliert haben. Das beste Cronbach's Alpha ist bei „Nachbarsprache“ mit den Items 8, 14 und 19 ($\alpha = .692$), d.h., dass diese drei Items untereinander fast reliabel sind. Die beste interne Konsistenz der Gruppe „Herkunftssprache“ ist mit allen Items dieser Gruppe, nämlich Items 8, 9, 12 und 22 ($\alpha = .597$). Auch hier ist die Gruppe nicht reliabel, denn eine Gruppe ist erst reliabel, wenn die interne Konsistenz .7 oder höher ist.

Zweitens wird in Tabelle 4.5. auf der nächsten Seite die deskriptive Statistik der unterschiedlichen Sprachen präsentiert:

Unterschiedliche Sprachen	Frequenz (Items)	M	SD	α
<i>Nachbarsprache (NBS)</i>	3	3.16	.88	.692
<i>Herkunfts- und Familiensprachen (HKS)</i>	4	2.63	.94	.597
<i>Englisch (ENG)</i>	2	2.10	.92	.285

Tabelle 4.5.: Deskriptive Statistik der Einstellungen mit unterschiedlichen Sprachen

Beim Vergleich zwischen den unterschiedlichen Sprachen stellt sich heraus, dass sich nur zwischen den Einstellungen über die Nachbarsprache und Englisch ein marginal signifikanter Unterschied herausstellt, nämlich die Lehrpersonen reagieren positiver auf die Einstellungen über die Nachbarsprache ($M_{NBS} = 3.16, SD_{NBS} = .88$) als auf die Einstellungen über Englisch ($M_{ENG} = 2.10, SD_{ENG} = .92$). Dieser Unterschied ist 1.06 und ist marginal statistisch signifikant ($t(3) = 2.642, p < .10$).

Durchschnittlich gesehen stehen die Lehrpersonen positiver gegenüber die Nachbarsprache ($M_{NBS} = 3.16, SD_{NBS} = .88$) als gegenüber Herkunftssprachen ($M_{HKS} = 2.63, SD_{HKS} = .94$). Der Unterschied ist .53 und ist statistisch nicht signifikant ($t(5) =$

1.419, $p > .10$). Und im Durchschnitt ist es der Fall, dass die Lehrpersonen positiver gegenüber Herkunfts- und Familiensprachen ($M_{HKS} = 2.63$, $SD_{HKS} = .94$) stehen als gegenüber Englisch ($M_{ENG} = 2.10$, $SD_{ENG} = .92$), aber der Unterschied .53 ist statistisch nicht signifikant ($t(4) = 1.559$, $p > .10$).

4.7. Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen

Im letzten Teilkapitel werden die Einstellungen unter Lehrpersonen in Deutschland und den Niederlanden miteinander verglichen. Diese Vergleiche werden mittels unabhängiger T-Tests analysiert. In Tabelle 4.7. wird die deskriptive Statistik dargestellt, in dem die Grundgesamtheit der Stichprobe (55 Probanden an niederländischer Seite und 17 Probanden an deutscher Seite; insgesamt 72 Probanden) erwähnt wird, und die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einstellungen unter den deutschen und niederländischen Lehrpersonen gezeigt werden:

Herkunft	N	M	SD
<i>Deutschland</i>	55	2.84	.97
<i>Die Niederlande</i>	17	3.01	.97

Tabelle 4.7.: Deskriptive Statistik der deutschen und niederländischen Lehrpersonen

Beim Vergleich zwischen Lehrpersonen aus Deutschland und den Niederlanden fällt auf, dass Lehrpersonen aus den Niederlanden ($M_{NL} = 3.01$, $SD_{NL} = .97$) positiver als Lehrpersonen aus Deutschland ($M_{DE} = 2.84$, $SD_{DE} = .97$) sind. Von den 26 analysierten Items gibt es bei 2 Items einen signifikanten Unterschied, wo die deutschen Lehrpersonen positiver sind, nämlich beim positiven Item 6, bei dem die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.62$, $SD_{DE} = .92$) neigen, eher der Aussage zuzustimmen, dass Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, sich in ihren schulischen Leistungen nicht von ihren einsprachig-aufwachsenden Altersgenossen unterscheiden, während die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 2.06$, $SD_{NL} = 1.01$) weniger zustimmen. Der Unterschied .56 ist und ist also statistisch signifikant ($t(70) = 2.135$, $p < .05$). Beim positiven Item 9 denken die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.93$, $SD_{DE} = .94$) also auch positiver über die Aussage, dass die Förderung der Familiensprache sich positiver auf das Erlernen des Deutschen auswirkt, als die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 2.32$, $SD_{NL} = .90$). Der Unterschied ist .61 und ist statistisch signifikant ($t(70) = 2.327$, $p < .05$).

Außerdem gibt es bei 6 Items einen signifikanten Unterschied, wo die niederländischen Lehrpersonen positiver sind, nämlich bei Items 12, 13, 16, 18, 24 und 26. Beim negativen Item

12, stimmen die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 3.03$, $SD_{DE} = .72$) eher nicht der Aussage zu, dass wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, dass dies zeigt, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen. Die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 3.47$, $SD_{NL} = .62$) stimmen stärker eher nicht mit dieser Aussage überein. Daher gibt es bei diesem Item einen Unterschied $-.44$, welche statistisch signifikant ist ($t(70) = -2.294$, $p < .05$). Beim negativen Item 13 sind die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.11$, $SD_{DE} = .95$) eher damit einverstanden, dass Englischunterricht an erster Stelle stehen sollte, um die SuS auf ihr späteres Leben vorzubereiten. Die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 3.09$, $SD_{NL} = .87$) sind eher nicht mit dieser Aussage einverstanden. Dieser Unterschied ist $-.98$ und ist statistisch signifikant ($t(70) = -3.797$, $p < .01$). Durchschnittlich denken die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 3.21$, $SD_{DE} = .79$) negativer über das positive Item 16, dass ein Mensch mehrsprachig ist, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann, aber sie stimmen im Allgemeinen eher der Aussage zu. Die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 3.65$, $SD_{NL} = .49$) denken positiver über diese Aussage und der Unterschied $-.44$ ist statistisch signifikant ($t(70) = -2.150$, $p < .05$). Es zeigt sich beim negativen Item 18, dass die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.93$, $SD_{DE} = .71$) eher nicht der Aussage zustimmen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder im Sprachunterricht (Deutsch, Fremdsprachen) oft überfordert sind, obwohl die deutschen Lehrpersonen eher dazu neigen, der Aussage zuzustimmen. Die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 3.41$, $SD_{NL} = .87$) haben eine stärkere Meinung und stimmen eher nicht mit dieser Aussage überein. Der Unterschied $-.48$ ist statistisch signifikant ($t(70) = -2.329$, $p < .05$). Über das positive Item 24 denken die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.76$, $SD_{DE} = .85$) negativer als die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 3.29$, $SD_{NL} = .77$), da die deutschen Lehrpersonen eher der Aussage zustimmen, dass man die Nachbarsprache nicht sprechen können muss, um ein gutes Verständnis vom Nachbarland und dessen Kultur zu haben. Der Unterschied ist $-.53$ und ist statistisch signifikant ($t(70) = -2.286$, $p < .05$). Schließlich wird im Durchschnitt beim positiven Item 26 deutlich, dass die deutschen Lehrpersonen ($M_{DE} = 2.10$, $SD_{DE} = .90$) negativer über die Aussage denken, dass die Nachbarsprache stärker gefördert werden sollte als Englisch, um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten. Die niederländischen Lehrpersonen ($M_{NL} = 2.88$, $SD_{NL} = 1.22$) denken positiver über diese Einstellung und der Unterschied $-.76$ ist daher statistisch signifikant ($t(21.661) = -2.449$, $p < .05$).

Für diese statistische Analyse ist als Kontrolle der Mann-Whitney U Test durchgeführt, weil die zwei Gruppen in Anzahl sich voneinander unterscheiden. Dieselben Items sind bei diesem Test auch signifikant, und werden in Tabelle 4.8. auf der nächsten Seite dargestellt:

Item	U-Wert	Signifikanz	Mean Ranks
6	U = 312.5	p < .05	Deutschland = 39.32, die Niederlande = 27.38
9	U = 306.5	p < .05	Deutschland = 39.43, die Niederlande = 27.03
12	U = 309.0	p < .05	Deutschland = 33.62, die Niederlande = 45.82
13	U = 222.5	p < .01	Deutschland = 32.05, die Niederlande = 50.91
16	U = 327.5	p < .05	Deutschland = 33.95, die Niederlande = 44.74
18	U = 311.0	p < .05	Deutschland = 33.65, die Niederlande = 45.71
24	U = 309.0	p < .05	Deutschland = 33.62, die Niederlande = 45.82
26	U = 299.0	p < .05	Deutschland = 33.44, die Niederlande = 46.41

Tabelle 4.8.: Mann-Whitney U Test

5. Diskussion

In diesem Kapitel wird die Diskussion der vorliegenden Studie dargestellt. Erstens werden in 6 Teilkapiteln die Ergebnisse der Studie diskutiert, damit die Teilfragen der Hauptforschungsfrage beantwortet werden und die Hypothesen der Teilfragen verifiziert oder falsifiziert werden. Zweitens wird die allgemeine Diskussion dargestellt, in der positive und negative Seiten der verwendeten Methode erörtert werden und die Reliabilitätstest und deren Korrelationen besprochen werden.

5.1. Fachbereich der Lehrpersonen

Im vorliegenden Abschnitt werden die Resultate der statistischen Tests mit der Theorie über die Lehrpersonen im sprachlichen und nicht-sprachlichen Bereich im Unterricht miteinander verglichen und diskutiert. Die Erkenntnisse der Theorie ergeben, dass Lehrpersonen von nicht-sprachlichen Fächern negativer gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen als Lehrpersonen von (fremd)sprachlichen Fächern, weil die monolinguale Orientierung im Bildungswesen noch immer die Norm ist (vgl. Gogolin 1994, 24f.; Cummins 2007, 221ff.). Außerdem verwenden Fremdsprachenlehrer im Unterricht mehr Sprachvergleiche und damit auch Mehrsprachigkeit. Deshalb wird behauptet, dass Fremdsprachenlehrer positiver zu Mehrsprachigkeit im Unterricht eingestellt sind (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 187ff.). In dem Fragebogen unter deutschen Lehrpersonen zeigt sich, dass im Allgemeinen Fremdsprachenlehrer positiver sind als Fachlehrer.

Die wichtigsten signifikanten Unterschiede gibt es zwischen Fremdsprachenlehrern und Fachlehrern; die Fachlehrer sind bei einem Item signifikant positiver und die

Fremdsprachenlehrer sind bei 3 Items signifikant positiver. Die signifikanten Unterschiede sind in den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“ (Item 2) und „Mehrsprachigkeit allgemein“ (Items 7 und 16). Dass die Fachlehrer eher mit dem Item 2 (*Wenn SuS Sprachen mischen, liegt das meistens daran, dass sie sich einsprachig nicht gut genug ausdrücken können*) einverstanden sind, kann auf die monolinguale Orientierung zurückgeführt werden, denn laut Gogolin (1994) wird die Zielsprache Deutsch für die Unterrichtsinhalte, Instruktionen, usw., verwendet. Wenn ein Schüler zum Beispiel bilingual aufgewachsen ist und die Zielsprache mit einer anderen Sprache vermischt, scheint es, als ob derjenige sich nicht gut genug einsprachig ausdrücken kann. Die Fremdsprachenlehrer denken positiver über das Itempärchen 7 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht*) und Item 16 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann*).

Beim Vergleich zwischen Fremdsprachenlehrern und Deutschlehrern, sind die Fremdsprachenlehrer positiver über zwei Items und die Deutschlehrer sind positiver über ein Item. Die Items gehören zu den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“ (2 und 3, FSL positiver) und „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“ (Item 8, DL positiver). Die Fremdsprachenlehrer sind in diesem Hinsicht positiv darüber, dass mehrsprachige Kinder von ihrer Mehrsprachigkeit beim Spracherwerbsprozess profitieren können, und die Deutschlehrer sind positiv gegenüber gefördertem Mehrsprachigkeitsunterricht.

Beim letzten Vergleich zwischen Deutschlehrern und Fachlehrern stellt sich nur einen signifikanten Unterschied heraus. Dieses Ergebnis kann als ein Artefakt gesehen werden, weil die Mittelwerte zwischen den zwei Fachbereichen einen Unterschied von nur .03 hat. Es ist vermutlich ein Erhebungsfehler und ist deshalb nicht interpretierbar.

Außerdem wurde eine statistische Analyse des Hintergrundfaktors Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik durchgeführt, wo fünf signifikante Unterschiede herausgekommen sind. Bei allen signifikanten Unterschieden sind die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik positiver. Die Items gehören zu den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“, „Mehrsprachigkeit allgemein“ und „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“. Die Lehrpersonen mit Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik sind im Allgemeinen positiv darüber, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht als Ressource dient.

Die grundlegende Beobachtung ist, dass Fremdsprachenlehrer positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen im Vergleich zu den anderen Lehrern. Der Unterschied zwischen den

Fremdsprachenlehrern und Fachlehrern beruht auf die Tatsache, dass Fremdsprachenlehrer mehr und häufiger Sprachen in der Klasse berücksichtigen, was auch in der Studie von Heyder & Schädlich (2014, 187ff.) gefunden wurde. Deshalb stehen sie positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht, und damit kann die Hypothese bestätigt werden. Auch die Lehrpersonen mit einer Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im weiterführenden Unterricht. Obwohl Fachlehrer positiver als Deutschlehrer sind, gibt es keinen durchgängigen Unterschied.

5.2. Auslandserfahrung

Dieses Unterkapitel diskutiert die Ergebnisse des Faktors Auslandserfahrung und die Theorie, die im Forschungsstand erörtert wurde. Die Hypothese zum Hintergrundfaktor Auslandserfahrung lautet, dass wenn eine Lehrperson ins Ausland gefahren ist, sie positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht steht als eine Lehrperson, die nie eine Periode im Ausland gefahren ist. Die Theorie, die bei dieser Hypothese erklärt wird, besagt, dass die Lehrpersonen, die ins Ausland gefahren sind, positiver gegenüber Interkulturalität und Mehrsprachigkeit stehen, besser über Verhaltensnormen des entsprechenden Landes informiert sind, und dass sie mehrere interkulturelle Vergleiche im Unterricht machen (vgl. Göbel & Hesse 2008, 400ff.).

Bei den Ergebnissen fällt auf, dass die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung durchschnittlich positiver sind als Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung. Von den 26 analysierten Items sind die Unterschiede von 4 Items bei dem unabhängigen T-Test als signifikant herausgekommen, wo die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung positiver als die Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung sind. Diese Items sind Einstellungen 3, 4, 7, und 24. Die Items gehören zu den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“, „Mehrsprachigkeit allgemein“, und „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“. Die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung finden also, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht dazu dient, dass Mehrsprachigkeit im Allgemeinen positiv ist, dass Kinder beim Spracherwerbsprozess von Mehrsprachigkeit profitieren, und dass Kinder von Mehrsprachigkeit profitieren, wenn sie sie in der Gesellschaft nutzen.

Zusammengefasst stehen die Lehrpersonen mit Auslandserfahrung positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht als die Lehrpersonen ohne Auslandserfahrung, und damit kann die Hypothese der zweiten Teilfrage verifiziert werden.

5.3. Austauscherfahrung

In diesem Unterkapitel werden die Resultate des Hintergrundfaktors Austauscherfahrung diskutiert und mit dem bisherigen Forschungsstand verglichen. Die Hypothese der dazugehörigen Teilfrage besagt, dass Lehrpersonen, die Austausche begleiten, positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als Lehrpersonen, die noch nie Austausche begleitet haben. Die Erkenntnisse der Theorie ergeben, dass in Europa der Schwerpunkt auf Kommunikation und nicht auf derartige grammatische Korrektheit liegt. Um die Schüler zu stimulieren, die Nachbarsprache besser zu entwickeln organisiert das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ Austausche zwischen weiterführenden Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion, und die Reaktionen bisher sind positiv (vgl. Sars 2018, 6f.)

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass es acht Items gibt, wo die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung, nämlich die signifikanten Items 1, 3, 4, 7, 9, 12, 21 und 26. Die Einstellungen gehören zu den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“, „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“, „Mehrsprachigkeit allgemein“, „Mehrsprachigkeit als Ressource wirtschaftlich“. Die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung sind also positiv darüber, dass Kinder in der Gesellschaft und im Berufsleben von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können, und dass im Allgemeinen Mehrsprachigkeit gut ist. Im Prinzip stehen die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung positiver gegenüber allen Bereichen der Mehrsprachigkeit.

Im Allgemeinen scheint es, dass die Lehrpersonen mit Austauscherfahrung positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen als Lehrpersonen ohne Austauscherfahrung, und damit kann die Hypothese dieses Unterkapitels verifiziert werden. Lehrpersonen mit Austauscherfahrung haben gesehen, wie die Schüler interkulturell miteinander kommunizieren und versuchen ihre Nachbarsprache (oder eine andere Sprache bei Austauschen außerhalb der Grenzregion) zu verbessern. Die Lehrpersonen, die die Austausche organisieren und begleiten, möchten die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler fördern (vgl. Sars 2018, 6f.). Es kann auch sein, dass es ein sogenanntes ‚positivity bias‘ (Positivitätsverzerrung) gibt, und dadurch werden die Probanden positiver auf die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit reagieren, denn sie sind entweder am Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ verbunden oder wissen, was das Projekt macht (Austausche zwischen deutschen und niederländischen weiterführenden Schulen in der Grenzregion), auch wenn sie negativ gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen (vgl. Stoutenborough 2011, 594).

5.4. Alter

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Korrelationen und die dazugehörige Hintergrundliteratur über Alter in Kombination mit Mehrsprachigkeit im Unterricht diskutiert. In den letzten Jahren ist die monolinguale Orientierung im Unterricht zur Debatte gestellt und die jüngere Generation Lehrpersonen stellen die einsprachige Orientierung auch zur Frage (vgl. Roth 2008, 13). Auch sind nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 drastische Maßnahmen genommen worden, damit der Deutschunterricht und die Akzeptation von Mehrsprachigkeit verbessert werden. Die jüngeren Lehrpersonen stehen nach ihrer Bildung dann auch offener zu Mehrsprachigkeit (Chen 2014, 5ff.) Deshalb lautet die zweite Hypothese der vorliegenden Studie, dass die jüngeren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen als ältere Lehrpersonen.

Aus den Korrelationstests sind beim Hintergrundfaktor Alter wenige Zusammenhänge herausgekommen, nämlich nur zwei signifikante Korrelationen bei Item 13 aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource wirtschaftlich“ und bei Item 23 aus der Kategorie „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“. Die signifikante Korrelation vom negativen Item 13 (*Um die SuS auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte Englischunterricht an erster Stelle stehen*) ist positiv, d.h., dass je älter die Lehrperson ist, desto negativer diejenige gegenüber Englischunterricht an erster Stelle im Unterricht steht. Die älteren Lehrpersonen finden möglicherweise, dass Englisch keine gute Entwicklung, denn diese Sprache findet in Medien und Bildung bereits große Aufmerksamkeit. Beim positiven Item 23 (*Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern*) ist die Korrelation signifikant und positiv. Das heißt, dass je älter die Lehrperson, desto positiver diejenige gegenüber der Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen einsprachig deutscher Kinder mittels eines sprachbildenden Unterrichts in allen Fächern. Gegen die Erwartung sind die älteren Lehrpersonen positiv über die Relevanz der verschiedenen Sprachen für alle Fächer.

Wenn diese Korrelationen in Zusammenhang mit der erstellten Hypothese und deren Hintergrundliteratur interpretiert werden, kann man stellen, dass die älteren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als jüngere Lehrpersonen, obwohl es nur wenige Zusammenhänge gibt.

Auch der Hintergrundfaktor Berufserfahrung wurde getestet, weil es meistens der Fall ist, dass wie älter die Lehrperson ist, desto mehr Berufserfahrung diejenige hat, denn wenn jemand auf dem Alter von 20 Jahren angefangen hat, zu unterrichten, dann ist diejenige nach 40 Jahren Berufserfahrung ungefähr 60 Jahre alt. Es gibt auch Fälle von Lehrpersonen, die

später im Leben angefangen haben, Unterricht zu geben, und deshalb möglich bereits 40 Jahre alt sind und nur 2 Jahre Berufserfahrung hat. Diese Ausnahmen wurden bei den Ergebnissen nicht berücksichtigt. Bei den Korrelationen von Berufserfahrung sind auch wenige Zusammenhänge herausgekommen, nämlich nur zwei signifikante Korrelationen: Item 10 und 23.

Positives Item 23 (*Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern*) aus der Kategorie „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“ ist positiv korreliert und deshalb kann man davon ausgehen, dass wie länger die Lehrperson arbeitet, desto positiver diejenige gegenüber Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern steht. Negatives Item 10 (*Sprachliche Vielfalt macht das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft komplizierter*) aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit allgemein“ ist negativ korreliert. Die Interpretation lautet deshalb, dass je mehr Berufserfahrung die Lehrperson hat, desto mehr sie mit der Einstellung übereinstimmen, dass sprachliche Vielfalt das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft komplizierter macht.

Die Ergebnisse des Hintergrundfaktors Berufserfahrung sind einigermaßen widersprüchlich: Einerseits sind die Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung positiver über die Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen einsprachig deutscher Kinder; andererseits finden sie aber, dass Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt das Zusammenleben komplizierter macht.

Zusammengenommen sind die älteren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit als jüngeren Lehrpersonen. Wenn die Berufserfahrung betrachtet wird, sind die zwei Hintergrundfaktoren über Item 23 einverstanden: Je älter die Lehrperson und je mehr Berufserfahrung die Lehrperson hat, desto positiver sie gegenüber Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen einsprachig deutscher Kinder sind.

Wenn nur die Hypothese im Zusammenhang mit dem Faktor Alter betrachtet wird, und die Interpretation, die oben erklärt wird, kann die Hypothese nicht verifiziert werden: obwohl die Hintergrundliteratur sagt, dass die jüngeren Lehrpersonen die einsprachige Orientierung im Unterricht zur Frage stellen (vgl. Roth 2008, 13) und dass die jüngeren Lehrpersonen nach dem PISA-Schock mehr auf Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet werden (vgl. Chen 2014, 5ff.), scheint es in diesem Fragebogen zu sein, dass die älteren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen.

5.5. Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen

In dem vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse über die Unterschiede zwischen den Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen (Nachbarsprache, Herkunftssprachen, und Englisch) unter den deutschen Lehrpersonen im deutsch-niederländischen Grenzgebiet miteinander verglichen und zusammen mit der Hintergrundliteratur aus dem Forschungsstand diskutiert. Die Hypothese für die fünfte Teilfrage dieser Studie lautet, dass Lehrpersonen negativer gegenüber Herkunfts- und Migrationssprachen stehen als andere Sprachen, weil die (meisten) Lehrpersonen diese Sprachen nicht kennen (vgl. Heyder & Schädlich 2014, 194), und es kann auch so sein, dass Lehrpersonen die negative Bewertungen gegenüber Minderheitensprachen übernehmen und deshalb negativer gegenüber Herkunfts- und Migrationssprachen stehen (vgl. Plewnia & Rothe 2011, 252).

Für diese Analyse wurden keine unterliegenden Konstrukte gebildet, aber drei Gruppen von unterschiedlichen Sprachen wurden aus den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit konstruiert. Der Reliabilitätstest zeigte, dass die Gruppen nicht reliabel sind und deshalb sind Korrelationsteste durchgeführt, sodass die bestmöglichen Indizes von unterschiedlichen Sprachen gebildet werden konnten. Auf diese Weise hat „Nachbarsprache“ drei Items und ein Cronbach's Alpha von .692, und „Herkunfts- und Familiensprache“ hat vier Items und ein Cronbach's Alpha von .597. Die Gruppe „Englisch“ hat nur zwei Items und ist in die Analyse einfach eingeflossen ($\alpha = .285$). Immer noch sind die gebildeten Indizes nicht reliabel, und das hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die Probanden keine festen Ideen über die unterschiedlichen Sprachen haben.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es nur einen marginal signifikanten Unterschied gibt, nämlich dass die Lehrpersonen positiver über die Nachbarsprache als über Englisch denken. Dass die deutschen Lehrpersonen im deutsch-niederländischen Grenzgebiet positiv über die Nachbarsprache denken, liegt daran, dass sie in der Nähe der Grenze wohnen, möglicherweise oftmals in Kontakt mit Niederländern stehen, größtenteils Teilnehmer am Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ sind, und dass auf der Schule die Nachbarsprache unterrichtet wird. Es kann sein, dass es ein sogenanntes ‚selection bias‘ (Stichprobenverzerrung) gibt, weil die meisten Teilnehmer am Projekt beteiligt sind, werden sie vermutlich positiver auf die Einstellungen zu der Nachbarsprache reagieren als auf die Einstellungen der anderen Sprachen (vgl. Nunan, Bankhead & Aronson 2017¹⁵).

¹⁵ Verfügbar unter: <https://catalogofbias.org/biases/selection-bias/>, abgerufen am 20.07.2019.

Die Hypothese dieser Teilfrage kann nicht bestätigt werden, denn es gibt in dieser Studie keinen Beweis dazu, dass die Lehrpersonen negativer gegenüber Herkunftssprachen stehen als gegenüber der Nachbarsprache oder English. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Lehrpersonen eher negativer gegenüber English stehen, wenn der Unterschied zwischen den Einstellungen unter deutschen Lehrpersonen gegenüber English und die Nachbarsprache berücksichtigt werden.

5.6. Unterschied zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen

In diesem Abschnitt werden die Unterschiede in Einstellungen zwischen den deutschen und niederländischen Lehrpersonen, die am Fragebogen teilgenommen haben, diskutiert. Außerdem wird die Hintergrundliteratur über diesen Unterschied mit den Ergebnissen der statistischen Analyse verglichen. Die Hypothese zu der dazugehörigen Teilfrage lautet, dass es einen kleinen Unterschied zwischen niederländischen und deutschen Lehrpersonen gibt, denn deutsche Lehrpersonen sind positiver gegenüber Mehrsprachigkeit als niederländische Lehrpersonen. Das hat damit zu tun, dass in den Niederlanden bestimmte Regeln gelten, die die Lehrpersonen im Unterricht durchführen sollten, um die im niederländischen Gesetz bestimmten Abschlussziele zu erreichen (vgl. SLO 2018, 8). In Deutschland werden Kompetenzbereiche und -Erwartungen vom Bundesland erstellt, die die Lehrpersonen im Unterricht auf eigener Weise überprüfen sollten (vgl. Schulentwicklung NRW (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch) 2019, 8ff.).

Aus den Resultaten wird offensichtlich, dass durchschnittlich die niederländischen Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen als die deutschen Lehrpersonen. Es gibt insgesamt acht Items, bei denen der Unterschied sich in der statistischen Analyse als signifikant herausgestellt hat. Über zwei dieser Items, nämlich Items 6 (*Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, unterscheiden sich in ihren schulischen Leistungen nicht von ihren einsprachig-aufwachsenden Altersgenossen*) aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource allgemein“ und 9 (*Die Förderung der Familiensprache wirkt sich positiv auf das Erlernen des Deutschen aus*) aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“ sind die deutschen Lehrpersonen positiver zu den Einstellungen über Mehrsprachigkeit. Die deutschen Lehrpersonen finden wahrscheinlich bei Item 6, dass mehrsprachige Kinder sich nicht in ihren Leistungen von einsprachigen Kindern unterscheiden. Bei Item 9 stehen auch die deutschen Lehrpersonen positiver gegenüber der Förderung der Familiensprache, weil in Deutschland Mehrsprachigkeit stärker im Curriculum verankert ist, da der PISA-Schock dafür gesorgt hat (vgl. Chen 2014, 5ff.).

Die sechs Items, über die die niederländischen Lehrpersonen positiver denken, sind 12, 13, 16, 18, 24 und 26. Die Items kommen aus den Kategorien „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess“, „Mehrsprachigkeit als Ressource soziokulturell“, „Mehrsprachigkeit als Ressource wirtschaftlich“, und „Mehrsprachigkeit allgemein“. Im Prinzip stehen die niederländischen Lehrpersonen positiv gegenüber fast allen Bereichen der Mehrsprachigkeit. Sie sind positiv über mehrsprachige Kinder, dass sie sich mit einer anderen Muttersprache integrieren wollen und dass sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen können. Die niederländischen Lehrpersonen stehen auch positiv gegenüber der Nachbarsprache, dass sie für das spätere Leben der Kinder wichtig ist. Eine mögliche Erklärung für die positive Einstellung der niederländischen Lehrpersonen ist, dass z.B. Englisch in den Niederlanden besser vertreten ist als in Deutschland (vgl. Duitslandnieuws 2013¹⁶), dass beispielsweise auch auf den weiterführenden Schulen in den Niederlanden auch viele Sprachvergleiche gemacht werden, und dass auf den niederländischen Lehrerausbildungen für Fremdsprachen der Fokus auf nur ein Fach gelegt wird, während in Deutschland Lehrer mit zwei oder mehreren Fächern ausgebildet werden (vgl. van Kempen, Dietze & Coupé 2016, 77; Bildungsland NRW¹⁷).

Zusammenfassend sind die niederländischen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion positiver zu Mehrsprachigkeit im Unterricht eingestellt als die deutschen Lehrpersonen. Deshalb kann die Hypothese, dass die deutschen Lehrpersonen positiver sind, nicht bestätigt werden.

5.7. Allgemeine Diskussion

In diesem Abschnitt wird die vorliegende Studie im Allgemeinen diskutiert, u.a. die Reliabilitätstests und Korrelationen werden besprochen. Für die Methode der vorliegenden Studie wurde ein Fragebogen verwendet, der schon im Jahr 2018 im Rahmen des Projektes „Nachbarsprache & buurcultuur“ verfasst wurde. Lehrpersonen konnten diesen Fragebogen auf Papier oder online via Qualtrics ausfüllen. Bis Ende Mai hatten 27 niederländische und 87 deutsche Lehrpersonen den Fragebogen online ausgefüllt, und 14 deutsche Lehrpersonen haben den Fragebogen auf Papier ergänzt. 41 Datenansätze des deutschsprachigen Fragebogens und 13 Datenansätze des niederländischsprachigen Fragebogens waren nicht valide, weil in den

¹⁶ Verfügbar unter: <https://www.duitslandnieuws.nl/blog/2013/11/05/duitsers-spreken-minder-goed-engels-dan-buurlanden-nederland-denemarken-polen/>, abgerufen am 10.07.2019.

¹⁷ Verfügbar unter: <https://www.lehrer-werden.nrw/was-bringst-du-mit/voraussetzungen>, abgerufen am 20.07.2019.

meisten Fällen der Fragebogen leer war. Da es so viele nicht valide Fragebogen gibt, kommt vermutlich dadurch, dass Qualtrics ein leerer Fragebogen schon als valider Datenansatz zählt, weil der Link nach dem Fragebogen angeklickt wurde.

Drei Probanden haben online angegeben, dass ihre Schule in den Niederlanden liegt, obwohl sie den Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt haben. Wenn diese Lehrpersonen die Einladung zum Ergänzen des Fragebogens bekommen haben, soll es so sein, dass sie die niederländische Fassung bekommen haben, aber vermutlich ist es irgendwo schiefgegangen und haben diese Lehrpersonen die deutsche Fassung bekommen. Diese drei Datenansätze sind letztendlich bei den niederländischen Daten hinzugefügt.

Es gibt zwei Probanden in der deutschen Fassung, die nicht angegeben haben, welche Schulfächer sie unterrichten. Da sie im ersten Teil des Fragebogens alle 26 Einstellungen beantwortet haben und weiter die meisten Hintergrundfragen, wurden diese zwei Datenansätze nur für die Beantwortung der Teilfrage über den Fachbereich der Lehrpersonen nicht verwendet. Für die weiteren Hintergrundfaktoren, die in den anderen Teilfragen befragt wurden, haben sie die Fragen schon ergänzt (Alter, Auslandserfahrung, Austausch Erfahrung). Die Daten für den Vergleich zwischen den unterschiedlichen Sprachen und den Vergleich zwischen deutschen und niederländischen Lehrpersonen kommen aus den Einstellungen, und die waren deshalb auch vorhanden.

Die Ergebnisse des Reliabilitätstests stellen sich heraus, dass im Fragebogen keiner der von den Autoren gebildeten Kategorien reliabel sind; d.h., dass die von den Autoren angenommen zugrunde liegenden Konstrukte zu den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit nicht von den Teilnehmern als solche wahrgenommen werden, oder eine feste Idee über Mehrsprachigkeit im Unterricht unter den befragten Lehrpersonen ist nicht da.

Wieso die interne Konsistenz nicht reliabel ist, kann auch aus dem Grund erklärt werden, dass die Skala zu klein ist: Die Probanden konnten nur aus fünf möglichen Antworten wählen, nämlich *Ich stimme/Das trifft ... voll und ganz zu, eher zu, eher nicht zu, überhaupt nicht zu* und der neutrale Wert *ich weiß nicht*. Möglicherweise ist diese Likert-Skala von vier Antwortmöglichkeiten zu klein; diese sollte vergrößert werden oder eine andere Art Skala sollte verwendet werden. So eine Art Skala ist ein sogenanntes „Slider Scale“ (Schieberegler Skala), wo die Probanden einen Schieberegler innerhalb eines Bereichs verschieben können, die vorher definiert ist. Neben dem Schieberegler kann noch eine einzige Antwortmöglichkeit gesetzt werden, die „Ich weiß nicht“ oder Ähnliches heißen kann (vgl. SoSci Survey¹⁸).

¹⁸ Verfügbar unter: <https://www.sosicisurvey.de/help/doku.php/de:create:questions:slider>, abgerufen am 26.06.2019.

Eine andere Möglichkeit, wieso die unterliegenden Konstrukten von den Teilnehmern nicht als solche wahrgenommen werden, kann sein, dass die Teilnehmer es schwierig finden, ‚nein‘ zu antworten. Dieses sogenannte ‚acquiescence response bias‘ (Einwilligungsneigung), auch ‚yes-no-bias‘ genannt, kann dafür sorgen, dass einige Befragte mentale Abkürzungen verwenden, wenn sie Fragen beantworten. Die Tendenz, positiv zu antworten, ist eine der häufigsten Abkürzungen. Auch die soziale Norm in der Gesellschaft, angenehm und höflich zu wirken, kann die Befragten dann beeinflussen, wenn sie anonym an Ihrer Umfrage teilnehmen. Dies vermeidet mit größerer Wahrscheinlichkeit, dass sie anderer Meinung sind (vgl. Vanette 2015¹⁹). Auch der im Teilkapitel 5.3. besprochenen ‚positivity bias‘ kann dazu führen, dass die Lehrpersonen positiver antworten als sie wirklich denken, weil sie z.B. am Projekt beteiligt sind. Dass die Konstrukte nicht passen, kann auch daran liegen, dass es in der vorliegenden Studie keinen richtigen Durchschnitt der deutschen Lehrpersonen gibt, weil es proportional viele Fremdsprachenlehrer gibt und wenige Fachlehrer und Deutschlehrer.

Weil die unterliegenden Konstrukte nicht passten, wurden Korrelationstesten durchgeführt. Von den 13 Itempärchen innerhalb der Kategorien, sind nur fünf Pärchen signifikant korreliert. Die meisten signifikanten Korrelationen sind schwach, d.h., dass es einen kleinen Effekt gibt. Einige signifikante Korrelationen sind niedrig, und diese haben einen größeren Effekt als die schwachen Korrelationen. Dass die anderen Itempärchen nicht signifikant miteinander korrelieren, bedeutet, dass die Probanden (gleich wie bei der internen Konsistenz) die Einstellungen nicht eindeutig ergänzt haben. Das heißt, dass die Lehrpersonen keine durchgängige Meinung zu Mehrsprachigkeit haben. Sie antworten nicht konsistent zu den angenommenen Konstrukten; sie schwanken in ihrer Ansicht.

Es gibt einige Items, die mindestens drei Mal für einen signifikanten Unterschied oder eine signifikante Korrelation zwischen verschiedenen Lehrpersonen gesorgt haben. Diese entscheidenden Items sind 2 (*Wenn SuS Sprachen mischen, liegt das meistens daran, dass sie sich einsprachig nicht gut genug ausdrücken können*), 3 (*Spricht ein Kind nur Deutsch, wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen, als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht*), 7 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichen Niveau beherrscht*), 16 (*Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann*) und 23 (*Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern*). Items 2 und 3 kommen aus derselben

¹⁹ Verfügbar unter: <https://www.qualtrics.com/blog/avoiding-the-yes-bias/>, abgerufen am 20.07.2019.

Kategorie, nämlich „Mehrsprachigkeit als Ressource im Spracherwerbsprozess; beide Items sind negativ formuliert und lösen vermutlich bei den Lehrpersonen ihre Reaktion aus, dass sie die Situation im Unterricht anders gesehen haben. Items 7 und 16 bilden ein Pärchen und kommen aus der Kategorie „Mehrsprachigkeit allgemein“; Item 7 ist negativ formuliert und Item 16 positiv und auch hier lösen diese Items wahrscheinlich die Reaktionen von Lehrpersonen aus, weil sie nicht oder schon mit den Einstellungen übereinstimmen, wann jemand mehrsprachig ist. Item 23 gehört zur Kategorie „Förderung von Mehrsprachigkeit – Aufgabe“ und ist positiv formuliert; wahrscheinlich ist hier Tatsache, dass sprachbildender Unterricht von einigen Lehrpersonen nicht und von anderen schon als notwendig erachtet wird.

6. Fazit

Im ersten Teil dieses Abschnitts wird eine Schlussfolgerung der vorliegenden Arbeit vorgestellt und im zweiten Teilkapitel wird ein Ausblick gegeben, in dem vorgestellt wird, was in diesem Zusammenhang lohnenswert zu untersuchen ist.

6.1. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion sich verhalten. Dafür wurden sechs Hintergrundfaktoren aus dem verwendeten Fragebogen in Kombination mit den 26 Stellungnahmen zu Mehrsprachigkeit berücksichtigt, damit deutlich gemacht werden konnte, ob es Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrpersonen gab. Die sechs Hintergrundfaktoren sind Fachbereich der Lehrpersonen (Fremdsprachenlehrer, Deutschlehrer oder Fachlehrer) Alter, Auslandserfahrung, Austausch erfahrung, Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen (Nachbarsprache, Herkunfts- und Familiensprachen, Englisch), und Herkunft (Deutsch oder Niederländisch).

Aus der Untersuchung kam hervor, dass drei der sechs erstellten Hypothesen nicht verifiziert werden konnten, erstens dass die jüngeren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht stehen als älteren Lehrpersonen. Es hat sich anhand zwei signifikanter Korrelationen herausgestellt, dass die älteren Lehrpersonen positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen als die jüngeren Lehrpersonen. Auch die Hypothese, dass deutsche Lehrpersonen positiver zu Mehrsprachigkeit eingestellt sind als niederländische Lehrpersonen, konnte nicht verifiziert werden. Aus der deskriptiven Statistik kam bereits hervor, dass die niederländischen Lehrpersonen durchschnittlich positiver sind, und auch sechs der acht

signifikante Unterschiede, in denen die Niederländer positiver sind, können die niederländischen Lehrpersonen zugewiesen werden. Die letzte falsifizierte Hypothese handelte von den unterschiedlichen Sprachen, dass die Lehrpersonen positiver gegenüber die Nachbarsprache und Englisch stehen als gegenüber die Herkunfts- und Familiensprachen. Es gab aber keinen Beweis für diese Hypothese, da aus der statistischen Analyse hervorkam, dass die Lehrpersonen negativer gegenüber Englisch im Vergleich zu der Nachbarsprache stehen.

Die andere drei erstellten Hypothesen konnten verifiziert werden, denn die vorgegebenen Erwartungen, die aus der Theorie begründet wurden, haben die Ergebnisse entsprochen und es gab statistisch signifikante Unterschiede. Diese Hypothesen sind, dass Lehrpersonen mit Auslandserfahrung und Austausch Erfahrung positiver gegenüber Mehrsprachigkeit stehen, und dass Fremdsprachenlehrer positiver eingestellt sind als Fachlehrer.

Zusammengefasst kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die deutschen Lehrpersonen aus der deutsch-niederländischen Grenzregion durchschnittlich positiv gegenüber Mehrsprachigkeit im weiterführenden Unterricht stehen, es jedoch Unterschiede zwischen den Lehrpersonen gibt, wie sie genau zu Mehrsprachigkeit eingestellt sind.

6.2. Ausblick

Einige Schwerpunkte, die für zukünftige Studien verbessert werden können, wurden bereits in der allgemeinen Diskussion vorgestellt. So wurde besprochen, dass die Skala, die im Fragebogen verwendet wurde, nicht ausreichend wirkt, da die interne Konsistenz der gebildeten Kategorien nicht reliabel sind. Deshalb wäre für weitere Studien eine Schieberegler Skala besser, damit die Probanden mehrere Möglichkeiten haben, die beste Antwort zu geben und damit die unterliegenden Konstrukte des Fragebogens besser verstehen werden.

In der Diskussion wurde auch angenommen, dass es möglicherweise „social desirability bias“ (soziale Erwünschtheit), oder spezifischer gesagt eine Positivitätsverzerrung, unter den Probanden gibt, weil der Fragebogen im Rahmen des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ konzipiert wurde. Deshalb reagierten die Probanden positiver auf die Einstellungen als wie sie wirklich darüber denken. In zukünftigen Studien wäre besser, die Fragebogen in einer anderen Euregio in der deutsch-niederländischen Grenzregion zu verbreiten und dann mit dieser Studie zu vergleichen, um zu analysieren, ob es einen Unterschied zwischen den beiden Regionen gibt.

Leider haben nur wenige niederländische Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt, obwohl der Fragebogen zu etwa 20 weiterführende Schulen in den Niederlanden geschickt wurde. Um in Zukunft eine kontrastive Analyse zwischen deutschen und niederländischen

Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen zu machen, sollte an beiden Seiten ungefähr 50 Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt haben, wobei gilt: Je mehr, desto besser. Es schien aber schwierig, auf niederländischer Seite genügend Probanden zu finden, und deshalb sollte in weiteren Studien Schulen direkt angesprochen werden, um auf diese Weise mehr niederländische Probanden zu bekommen.

In der vorliegenden Studie wurde der Unterschied zwischen den Einstellungen unter deutschen Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit im kognitiven Bereich und in der Praxis nicht berücksichtigt, denn es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den kognitiven Einstellungen und den Einstellungen in der Praxis. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es relativ viele positive Einstellungen in der Praxis gab im Vergleich zu den kognitiven Einstellungen, denn 77.8% der Einstellungen in der Praxis sind positiv und es gibt 50% positive kognitive Einstellungen. Absolut gesehen sind die Einstellungen in der Praxis in der Minderheit (9 Einstellungen in der Praxis und 26 kognitive Einstellungen). Wenn ein non-parametrischer Test, wie der Mann-Whitney U Test, verwendet wäre, hätte sich vielleicht einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Arten Einstellungen herausgestellt. Im theoretischen Rahmen ist nämlich vorausgesetzt, dass es einen Unterschied unter Lehrpersonen gibt, wenn sie über kognitiven Mehrsprachigkeitseinstellungen nachdenken und wenn sie beispielsweise mehrsprachige Vergleiche im Unterricht verwenden (vgl. Leist-Villis 2016, 12f.). Aber Leist-Villis (2016) hat für ihre Studie Lehrpersonen auf Grundschulen befragt, und deshalb könnte für zukünftige Studien der Zusammenhang zwischen Einstellungen in der Praxis und den kognitiven Einstellungen unter Lehrpersonen im weiterführenden Unterricht interessant sein. Ein guter Vergleich ist erst möglich, wenn es zu den Einstellungen in der Praxis ebenso viele Fragen gibt wie zu den kognitiven Einstellungen.

In zukünftigen Studien könnte auch eine Faktorenanalyse gemacht werden, damit mehr Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und den Hintergrundfaktoren gesucht werden können. In der Faktorenanalyse können Faktorenkonstrukte untersucht werden, d.h., ob verschiedene Hintergrundfaktoren zusammen einen Einfluss auf den Einstellungen haben (vgl. Field 2005, 666f.).

Zusammengenommen sind nicht alle deutschen Lehrpersonen positiv zu Mehrsprachigkeit eingestellt, aber durchschnittlich kann in der vorliegenden Studie geschlussfolgert werden, dass die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht unter deutschen Lehrpersonen in der deutsch-niederländischen Grenzregion positiv sind. Um eine deutlichere Sicht auf dieses Thema zu erhalten, sollte mehr Forschung betrieben werden.

7. Literaturverzeichnis

Allport, G. (1954). The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. (Hrsg.), *Handbook of social psychology*. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 3-56.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beerkens, R. (2010). *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area*. Münster: Waxmann Verlag.

Böhmer, A. (2017). Sprache, Kultur, Arbeit? Zur Inklusion neu Zugewanderter durch Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/251219/sprache-kultur-arbeit-zur-inklusion-neu-zugewanderter-durch-bildung?p=all>, 22.05.2019.

Bot, K. de, & Roche, J. (2018). Kognitive Aspekte. In: Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 18-28.

Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101 (3), 566-582.

Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lörincz, I., Meißner, F.J., & Schröder-Sura, A. (Hrsg.) (2009). *RePa – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (dt. Fassung)*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57 (3), 402-423.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire (parution initiale 1997)*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2), 221-240.

Day, R. (1982). Children's attitudes towards language. In: Ryan, E.B., & Giles, H. (Hrsg.), *Attitudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts*, 116-131.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.

Dée, B. van, Hölsgens, T., Hotje, S. & Pollemans, R. (2017). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut.

Dirim, I., & Wegner, A. (2016). Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In: Dirim, I., & Wegner, A. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 198-222.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: University Press.

Duitsers spreken minder goed Engels dan buurlanden Nederland, Denemarken en Polen. verfügbar unter: <https://www.duitslandnieuws.nl/blog/2013/11/05/duitsers-spreken-minder-goed-engels-dan-buurlanden-nederland-denemarken-polen/>, 10.07.2019.

Europarat (Hrsg.) (2010). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS – Second Edition*. London: SAGE Publications Ltd.

Garibova, J. (2018). Historische und kommunikative Aspekte. In: Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 29-39.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, verfügbar unter:
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, 22.05.2019.

Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: contexts and consequences*. Buckingham: Open University Press.

Göbel, K., & Hesse, H.G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: Klieme, E. (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz, 398-410.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Grasz, S. (2017). Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Sprachstudierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht; Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 22 (2), 56-65.

Grosjean, F. (1982). *Live with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Handelspartner *Duitsland*, verfügbar unter:
<https://www.dnhk.org/nl/advies/marktinformatie/handelspartner-duitsland/>, 17.07.2019.

Hanson, M., & Boogaard, M. (1999). "Nou maar in Marokko niet". Homogenisering en multiperspectiviteit in klasse-interacties. In: Huls, E., & Weltens, B. (Hrsg.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 173-182.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.

Herrlitz, W. & Sturm, J. (1994). Toleranz und Homogenisierung. Zur ethnographischen Mikroanalyse der sprachlichen, sozio-kognitiven und kulturellen Homogenisierung in

mehrsprachigen Schülergruppen. In: Wierlacher, A. u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag, 77-99.

Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19 (1), 183-201.

Hilgendorf, S.K. (2007). English in Germany: contact, spread and attitudes. *World Englishes* 26 (2), 131-148.

Hofer, B. (2014). Frühe Mehrsprachigkeit in Südtirol. Wie wirkt sich mehrsprachiger Unterricht auf das Sprachbewusstsein und auf die L2 und L3 der Lernenden aus? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25 (2), 207-236.

Hofer, B. (2015). *On the Dynamics of Early Multilingualism. A Psycholinguistic Study*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.

Jessner, U., & Allgäuer-Hackel, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., & Schlabach, J. (Hrsg.). *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, 209-229.

Kempen, S. van, Dietze, A., & Snoek, M. (2016). *Het stelsel van lerarenopleiding*. In: Dengerink, J., & Snoek, M. (Hrsg.), *Katern 2: De context van het opleiden van leraren*. Werkendam: Hollandse Indruk, 69-84.

Kroon, S., & Vallen, T. (2002). Beleid en beleving inzake meertaligheid en onderwijs – Introductie. In: De Caluwe, J., Geeraerts, D., Kroon, S., Mamadouh, V., Soetaert, R., Top, L.,

& Vallen, T. (Hrsg.), *Taalvariatie & Taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 107-118.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Niederländisch*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Leist-Villis, A. (2016). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: ein Fragebogen. *ZMI-Magazin* 8 (1), 12-13.

Leitfaden für die Erstellung eines Fragebogens, verfügbar unter: https://www.2ask.de/media/1/10/2/3/5/bc958b68e726b401/Leitfaden_Fragebogenerstellung.pdf, 26.06.2019.

Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Marx, N., & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitssprache*. Berlin: de Gruyter, 826-832.

Mensing, L. (2019). SPRACHE: Im Ausland erfreut sich die Niederlandistik wachsender Beliebtheit. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/aktuelles/archiv/2019/0305-Niederlandistik-Ausland.html>, 22.05.2019.

Morgan-Short, K., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. T. (2012). Explicit and Implicit Second Language Training Differentially Affect the Achievement of Native-Like Brain Activation Patterns. *Journal of Cognitive Neuroscience* 24 (4), 933–947.

Nunan, D., Bankhead, C., & Aronson, J.K. (2017). Selection bias. <https://catalogofbias.org/biases/selection-bias/>, 20.07.2019.

Oppenrieder, W., & Thurmair, M. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N., & Thim-Mabrey, C. (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 39-60.

Plewnia, A. & Rothe, A. (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, L.M., Plewnia, A., & Steinle, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215-253.

Pulinx, R., Avermaet, P. van, & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (5), 542-556.

Rijswijk, R. van (2016). *Turks als thuistaal heeft blijvend invloed op Nederlands*. Verfügbar unter: <https://www.ru.nl/gsh/@1043823/turks-thuistaal-blijvend-invloed-nederlands/>, 10.07.2019.

Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2018). Mehrsprachigkeit. In: Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 17.

Rosenberg, P., & Schroeder, C. (2016). Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. In: Ahrenholz, B., Dimroth, C., Lütke, B., & Rost-Roth, M. (Hrsg.) Band 10, *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Roth, H.J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Günther, H., Bredel, U., & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 11-14.

Roth, H.J. (2008). Mehrsprachigkeit als Ressource – Perspektiven für Schule und Elementarbereich. In: Berg, C., Ferring, D., & Weis, C. (Hrsg.), *Sprachförderung in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines INSIDE-Workshops*. Bertrange: Rapidpress, 11-35.

Sarnoff, I. (1970). Social attitudes and the resolution of motivational conflict. In: Jahoda, M., & Warren, N. (Hrsg.), *Attitudes*. Harmondsworth: Penguin, 279-284.

Sars, P. (2018). *AEBR-AGEG-ARFE - October 11, 2018 Brussels –Interreg Project: Nachbarsprache & buurcultuur (the language and culture of our neighbours)*. Vortrag Nachbarsprache & buurcultuur in Brüssel (Englisch): am 11. Oktober 2018 bei der AEBR im Rahmen von “CROSS-BORDER COOPERATION AS A TOOL FOR IMPROVING EU INTERNAL MARKET”.

Sars, P., Boonen, U., & Jentges, S. (2018). Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project Nachbarsprache & Buurcultuur. *Levende Talen Magazine* 105 (2), 16-21.

SLO (Hrsg.) (2018). *Nederlands – Meewerken aan het onderwijs van morgen*. Enschede: SLO.

Sprachenpolitik, verfügbar unter:
<http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>, 17.07.2019.

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, verfügbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/252.php>, 02.05.2019.

Sprachstandsfeststellung, verfügbar unter:
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstandsfeststellung/index.html>, 30.04.2019.

Stoutenborough, J.W. (2011). Positivity Bias. In: Lavrakas, P.J. (Hrsg.), *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 594.

Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of abnormal and social psychology* 26 (3), 249-269.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *The Canadian Modern Language Review* 57 (4), 531-540.

Vannete, D. (2015). Avoiding the ‚Yes‘ Bias, <https://www.qualtrics.com/blog/avoiding-the-yes-bias/>, 20.07.2019.

Visie op het leergebied Engels / moderne vreemde talen, verfügbar unter: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/01/Engels-MVT-visie.pdf>, 25.04.2019.

Vom Lehrer-Liebling zum Lieblingslehrer? Lläuft bei dir! Verfügbar unter: <https://www.lehrer-werden.nrw/was-bringst-du-mit/voraussetzungen>, 20.07.2019.

Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

8. Appendix

1. Deutsche Fassung des Fragebogens

Nachbarsprache&buurcultuur 2018 Fragebogen zu Mehrsprachigkeit – deutsche Version



FRAGEBOGEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT FÜR LEHRPERSONEN

FASSUNG FÜR LEHRPERSONEN AN DEUTSCHEN SCHULEN

1. ERLÄUTERUNGEN

Im ersten Teil dieses Fragebogens finden Sie einige Stellungnahmen in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit in und außerhalb des Unterrichts. Bitte geben Sie jeweils an, ob und in welchem Maße Sie persönlich diesen zustimmen.

Auch wenn manchmal keine der Antworten hundertprozentig passt, kreuzen Sie bitte diejenige Antwort an, die am ehesten zutrifft. Zur Auswahl stehen: Ich stimme/ Das trifft ... *voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu und ich weiß nicht.*

Nach der Einschätzung der Stellungnahmen bitten wir Sie im zweiten Teil der Befragung Hintergrundinformationen zu Ihrer Person und Ihrer Schule anzugeben.

Im folgenden Fragebogen wird unter ...

- „Familiensprache“ diejenige Sprache verstanden, die von Schülern und Schülerinnen (SuS) zuhause gesprochen wird und die nicht die Schul- und Umgebungssprache ist, z.B. Türkisch oder Russisch aus deutscher Perspektive.
- „Nachbarsprache“ diejenige Sprache verstanden, die im Nachbarland gesprochen wird, also z.B. Niederländisch oder Polnisch aus deutscher Perspektive.
- „Zielsprache“ diejenige Sprache verstanden, die im Fremdsprachenunterricht gelernt werden soll. Im Niederländisch-Unterricht in Deutschland wäre dies dann also auch die Nachbarsprache.
- Der Passus „Unterricht in anderen Fächern“ bezeichnet in diesem Fragebogen alle Fächer außer dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, z.B. Mathematik, Sport oder Geschichte.

Ihre Angaben bleiben selbstverständlich anonym und die Ergebnisse der Befragung werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Möchten Sie uns noch etwas mitteilen, etwas ergänzen oder erklären? Dann nutzen Sie hierzu das Schreibfeld am Ende des Fragebogens! Dort finden Sie auch unsere Kontaktdaten.

Möchten Sie den Fragebogen lieber online ausfüllen? Dann folgen Sie dem Link auf unserer Webseite unter „Neues vom Projekt“: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/>

... oder scannen Sie den folgenden QR-Code mit Ihrem Handy!



GANZ HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!

Ich stimme/ Das trifft...
voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu; ich weiß nicht..

- 1 Die Anerkennung aller Sprachen in der Schule fördert die Integration von SuS mit nicht-deutscher Familiensprache.
- 2 Wenn SuS Sprachen mischen, liegt das meistens daran, dass sie sich einsprachig nicht gut genug ausdrücken können.
- 3 Spricht ein Kind nur Deutsch, wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen, als ein Kind, das auch noch andere Sprachen spricht.
- 4 Das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft wird durch Mehrsprachigkeit bereichert.
- 5 Mehrsprachiges Lernen sollte von Fachleuten, also z.B. Sprachlehrern im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, angeboten werden.
- 6 Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, unterscheiden sich in ihren schulischen Leistungen nicht von ihren einsprachig-aufwachsenden Altersgenossen.
- 7 Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht.
- 8 Die Nachbar- und Familiensprachen, wie auch die Nachbar- und Familienkulturen sollten in allen schulischen Fächern eine Rolle spielen.
- 9 Die Förderung der Familiensprache wirkt sich positiv auf das Erlernen des Deutschen aus.
- 10 Sprachliche Vielfalt macht das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft komplizierter.
- 11 Mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren von all ihren Sprachen, wenn sie in der Schule eine weitere Sprache lernen.
- 12 Wenn SuS untereinander in der Familiensprache sprechen, zeigt dies, dass sie sich nicht wirklich integrieren wollen.
- 13 Um die SuS auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte Englischunterricht an erster Stelle stehen.
- 14 Die Nähe der deutschen und niederländischen Sprache ist beim Erwerb der jeweiligen Nachbarsprache besonders förderlich.
- 15 SuS, die mehrere Sprachen sprechen, werden in ihrem späteren Berufsleben Vorteile hierdurch haben, egal um welche Sprachen es sich handelt.
- 16 Ein Mensch ist mehrsprachig, wenn er/sie sich in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten verständlich machen kann.
- 17 Die sprachliche Förderung aller Kinder sollte in gezielten Förderklassen stattfinden.
- 18 Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind im Sprachunterricht (Deutsch, Fremdsprachen) oft überfordert.
- 19 Der Unterricht der Nachbarsprache im Grenzgebiet Niederlande-Deutschland fördert das interkulturelle Verständnis.
- 20 Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, haben oft Probleme in anderen schulischen Bereichen.

voll und ganz zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu	ich weiß nicht

- 21 Wenn SuS Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie beide Sprachen sehr gut können.
- 22 Für Ihre Zukunft ist es wichtig, dass die SuS mit nicht-deutscher Familiensprache ihre Lernzeit vornehmlich dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen.
- 23 Ein sprachbildender Unterricht in allen Fächern fördert auch die bildungssprachlichen Kompetenzen von einsprachig deutschen Kindern.
- 24 Um ein gutes Verständnis vom Nachbarland und dessen Kultur zu haben, muss man die Nachbarsprache nicht sprechen können.
- 25 Die enge Verwandtschaft zwischen Niederländisch und Deutsch erschwert den Erwerb der Nachbarsprache besonders oft, z.B. durch hinderliche Transfereffekte wie bei falschen Freunden.
- 26 Um die SuS in der Grenzregion Niederlande-Deutschland auf ihr späteres Leben vorzubereiten, sollte die Nachbarsprache stärker gefördert werden als Englisch.

voll und ganz zu	etwas zu	etwas nicht zu	überhaupt nicht zu	ich weiß nicht

BITTE UMBLÄTTERN!

Hinweis: Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Praxis als Lehrperson oder als Lehrperson in Ausbildung. Während die Fragen 27-39 sich auf Ihre Praxis im Allgemeinen beziehen, differenzieren wir in Fragen 40-51 zwischen Ihrer Unterrichtspraxis in anderen Fächern (40-41), im Fremdsprachenunterricht (42-46 und 51) und Deutschunterricht (47-50 und 51). Wir bitten Sie darum jeweils die Fragen zu beantworten, die die Art von Unterricht betreffen, die Sie erteilen.

- 27 Unterrichten Sie derzeit oder haben Sie in den vergangenen 5 Jahren unterrichtet? Dies kann sich auch auf Unterrichtstätigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung beziehen.
- ☐ ja
- ☐ nein
- 28 In welchen Bereichen unterrichten Sie oder haben Sie unterrichtet (Mehrfachnennungen möglich)?
- ☐ Fremdsprachenunterricht
- ☐ Deutschunterricht
- ☐ Unterricht in anderen Fächern

Ich stimme/ Das trifft...
voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu; ich weiß nicht...

- 29 Ich beziehe alle Sprachen, die meine SuS sprechen, in meinen Unterricht ein.
- 30 Ich beziehe nur die Sprachen in meinen Unterricht ein, die ich auch selbst beherrsche.
- 31 Ich beziehe alle Kulturen meiner SuS in meinen Unterricht ein.
- 32 Es gibt Unterrichtssituationen, in denen ich die SuS spontan dazu auffordere, ihre Familiensprache und -kultur einzubeziehen.
- 33 Es gibt Unterrichtssituationen, in denen ich die SuS spontan dazu auffordere, die Nachbarsprache und -kultur einzubeziehen.
- 34 Es gibt Unterrichtssituationen, in denen die SuS untereinander ihre Familiensprache gebrauchen.
- 35 Es gibt im Unterricht Situationen, in denen ich Sprachmischungen bei meinen Schülern zulasse.
- 36 Wenn SuS außerhalb des Unterrichts ihre Familiensprache sprechen, fordere ich sie dazu auf, dies zu unterlassen.
- 37 Es gibt außerhalb des Unterrichts Situationen (z.B. beim Schüleraustausch), bei denen ich Sprachmischungen bei meinen SuS zulasse.
- 38 Ich ermutige die SuS dazu außerhalb des Unterrichts (z.B. beim Schüleraustausch, bei Exkursionen) mit der Nachbarsprache und -kultur in Kontakt zu kommen.

							voll und ganz zu
							eher zu
							eher nicht zu
							überhaupt nicht zu

							ich weiß nicht
--	--	--	--	--	--	--	----------------



- 39 Ich nutze Methoden, mit denen ich die sprachlichen Ressourcen und Fähigkeiten meiner SuS einschätzen und fördern kann. ja: ☐ nein: ☐

Wenn ja, nennen Sie hier ein Beispiel:

Wenn nein, geben Sie an, warum:

O Ich halte solche Methoden nicht für relevant.

O Ich kann solche Methoden aus folgenden Gründen in meinem Unterricht nicht anwenden:

O Ich kenne solche Methoden nicht, würde sie aber gerne kennen lernen.

O Sonstiges: _____

Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht außerhalb des Fremdsprachen- und außerhalb des Deutschunterrichts:

Ich stimme/ Das trifft...

voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu; ich weiß nicht..

- 40 Im Unterricht in anderen Fächern fordere ich die SuS dazu, nur Deutsch zu gebrauchen.
- 41 Im Unterricht in anderen Fächern spreche ich selbst nur Deutsch.

voll und ganz zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu	ich weiß nicht

Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Ich stimme/ Das trifft...

voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu; ich weiß nicht..

- 42 Im Fremdsprachenunterricht fordere ich meine SuS dazu auf nur die Zielsprache zu sprechen.
- 43 Im Fremdsprachenunterricht spreche ich selbst nur die Zielsprache.
- 44 Im Fremdsprachenunterricht versuche ich meinen SuS ein Interesse an Sprachen und Sprachreflexion zu vermitteln, das unabhängig von der Zielsprache ist.
- 45 Im Fremdsprachenunterricht führe ich spontan den Vergleich zwischen folgenden Sprachen an:
O Zielsprache O Deutsch O Englisch O andere Fremdsprachen O Familiensprachen
- 46 Im Fremdsprachenunterricht plane ich gezielt Unterrichtsreihen, die Vergleiche zwischen den folgenden Sprachen beinhalten:
O Zielsprache O Deutsch O Englisch O andere Fremdsprachen O Familiensprachen

voll und ganz zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu	ich weiß nicht

Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht:

Ich stimme/ Das trifft...

voll und ganz zu; eher zu; eher nicht zu; überhaupt nicht zu; ich weiß nicht...

- 47 Im Deutschunterricht fordere ich meine SuS dazu auf, nur Deutsch zu sprechen.
- 48 Im Deutschunterricht spreche ich selbst nur Deutsch.
- Im Deutschunterricht versuche ich meinen SuS ein Interesse an Sprachen und Sprachreflexion zu vermitteln, das unabhängig von der Zielsprache ist.
- 49 Im Deutschunterricht führe ich spontan den Vergleich zwischen folgenden Sprachen an:
 O Deutsch O Regionalsprachen (z.B. Varietäten/Dialekte) O Englisch
 O Niederländisch O andere Fremdsprachen O Familiensprachen
- 50 Im Deutschunterricht plane ich gezielt Unterrichtsreihen, die Vergleiche zwischen den folgenden Sprachen beinhalten:
 O Deutsch O Regionalsprachen O Englisch
 O Niederländisch O andere Fremdsprachen O Familiensprachen

voll und ganz zu	eher zu	eher nicht zu	überhaupt nicht zu	ich weiß nicht

Mehrsprachige Unterrichtsmethoden im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht:

Welche der folgenden sprachreflexiven Unterrichtsmethoden nutzen Sie im Unterricht

- 51 O Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio
- O Übungen zur Erschließung von Lesetexten in Sprachen, die der Unterrichtssprache verwandt sind
- O Mehrsprachige Wortschatzarbeit
- O Projekttag zu Mehrsprachigkeit, einzelnen Sprachen oder Sprachfamilien
- O Sprachhistorisch vergleichende Erklärungen im Wortschatz- oder Grammatikunterricht
- O Einüben von zwei- oder mehrsprachigen Dolmetschsituationen
- O Anfertigen von Sprachenportraits und Sprachenbiographien, in denen SuS ihre Sprachen reflektieren
- O Vergleichen von Redewendungen in unterschiedlichen Sprachen
- O Märchen oder andere Texte in verschiedenen Sprachversionen lesen und vergleichen
- O Lautmalerei (z.B. Tiergeräusche) in verschiedenen Sprachen vergleichen
- O Mehrsprachige Spurensuche im eigenen Umfeld, bei Exkursionen oder beim Schüleraustausch
- O weitere Methoden:

O Ich kenne die obigen Methoden, halte Sie aber nicht relevant für meinen Unterricht.

O Ich kenne die obigen Methoden nicht, würde Sie aber gerne kennen lernen.



2. HINTERGRUNDFRAGEN ZU PERSON UND SCHULE

- 1 **Geschlecht:** _____
- 2 **Nationalität:** ☐ Deutsch ☐ Niederländisch ☐ andere: _____
- 3 **Lebensmittelpunkt:** Ihr derzeitiger Lebensmittelpunkt befindet sich:
☐ in Deutschland ☐ in den Niederlanden ☐ in einem anderen Land: _____
- 4 **Alter:** Ihr Alter (in Jahren): _____
- 5 **Muttersprache(n):**
- 5.1 Was ist Ihre/ Was sind Ihre Muttersprache(n)?
- 5.2 Bei mehr als einer Muttersprache geben Sie an, ob Sie in der jeweiligen Sprache formale Bildung erfahren haben (z.B. Schule, Ausbildung, Universität).
- ☐ _____ ☐ formale Bildung
- ☐ _____ ☐ formale Bildung
- ☐ _____ ☐ formale Bildung
- 6 **Weitere Sprache(n):**
- 6.1 Welche weiteren Sprachen sprechen Sie aktiv bzw. können Sie passiv verstehen? Geben Sie diese in der Reihenfolge an, in der Sie sie gelernt haben.
- 6.2 Schätzen Sie ein, wie gut Sie diese Sprachen jeweils aktiv sprechen bzw. passiv verstehen.

Sprache:	Grundstufe (A1-2)	Mittelstufe (B1-2)	Fortgeschritten (C1-2)
	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐
	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐
	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐
	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐
	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐	aktiv: ☐ passiv: ☐

- 7 **Auslandserfahrung:**
- 7.1 Haben Sie schon einmal längere Zeit (z.B. länger als 6 Wochen) im Ausland gelebt?
☐ ja ☐ nein Wenn ja, ...wie lange insgesamt (in Monaten): _____
 ... in welchen Ländern? _____
- 7.2 Wie oft halten Sie sich in anderen Ländern auf, d.h. nicht in dem Land, in dem sich Ihr Lebensmittelpunkt befindet?
☐ min 1x pro Monat ☐ mehrmals im Jahr ☐ einmal im Jahr ☐ alle paar Jahre
- 8 **Schulfächer:** Welche Schulfächer Unterrichten Sie?
 1. _____ 2. _____ 3. _____
- 9 **Bilingualer Sachfachunterricht:**
 Unterrichten Sie einer oder mehrere dieser Fächer im bilingualen Sachfachunterricht?
☐ ja ☐ nein Wenn ja, ...welche: _____
 ...welche Sprache(n): _____

- 10 **Zusatzqualifikation Mehrsprachigkeitsdidaktik:**
Haben Sie sich innerhalb Ihrer Lehrerausbildung oder im Rahmen von Fortbildungen explizit mit dem Thema "Mehrsprachigkeit" und "sprachenübergreifendes Lernen" beschäftigt?
O ja O nein
- 11 **Ausbildungsstand:**
Geben Sie an, ob Sie sich noch in Ausbildung finden, oder Ihre Lehrerausbildung abgeschlossen ist. O in Ausbildung O abgeschlossen
- 12 **Tätigkeit in der Lehrerausbildung:**
Geben Sie an, ob Sie in der Lehrerausbildung tätig sind: O ja O nein
Wenn ja, in welcher Rolle und welcher Art von Institution:
O Ausbildungskoordinator an der Schule (i.e. Betreuung Referendare/Praktikanten)
O Fachleiter am Studienseminar
O Dozent/in in der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität
O anderes: _____
- 13 **Berufserfahrung:** Wie lange (in Jahren) arbeiten Sie bereits als Lehrperson? _____
- 14 **Austauscherfahrung:** Haben Sie Erfahrung mit internationalem Schulaustausch?
O ja O nein
Wenn ja, ... mit welchem Land? _____
... mit welchen Sprachen? _____
... bereits wie oft? _____
Wie lange dauern diese Austausche normalerweise in Tagen? _____
- 15 **Interreg-Projekt Nachbarsprache&buurcultuur:**
Ich kenne das Projekt: O ja O nein
Meine Schule nimmt teil: O ja O nein O vielleicht in Zukunft
Ich nehme im Rahmen des Projekts
... als ausstauschbegleitende Lehrperson teil O ja O nein O vielleicht in Zukunft
... am Lehrpersonenaustausch teil O ja O nein O vielleicht in Zukunft
... an Fortbildungen teil O ja O nein O vielleicht in Zukunft
- 16 **Schulort:**
- 16.1 Ich arbeite zurzeit an einer Schule in
O Deutschland O den Niederlanden O in einem anderen Land: _____
- 16.2 Meine Schule befindet sich
O grenznah (innerhalb einer Euregio) O grenzfern (außerhalb der Euregios)
- 16.3 Meine Schule befindet sich
O in einem eher ländlichen/kleinstädtischen Gebiet (< 50.000 Einwohner)
O in einem eher großstädtischen Gebiet (> 50.000 Einwohner)
- 17 **Schulart:**
Ich arbeite zurzeit an einer/einem ... (Mehrfachnennungen möglich)
O Grundschule O Hauptschule O Realschule O Sekundarschule
O Gesamtschule O Berufskolleg O Gymnasium O andere: _____

18 Sprachlicher Hintergrund der Schülerschaft:

Ich weiß, ob meine SuS zuhause noch eine weitere Familiensprache sprechen: ☐ ja ☐ nein

18.1 Wenn ja, ... schätzen Sie, wieviel Prozent der Schülerschaft dies betrifft:
☐ 0-25% ☐ 26-50% ☐ 51-75% ☐ 75-100%

18.2 ... schätzen Sie, was neben Deutsch die drei häufigsten Familiensprachen sind, die Ihre SuS zuhause sprechen? Beginnen Sie mit der am häufigsten gesprochenen:
1. _____ 2. _____ 3. _____

19 Sprachförderung an Ihrer Schule:

Wie wird die sprachliche Förderung einzelner SuS an Ihrer Schule organisiert?

- ☐ aus der Klasse ausgelagerter Förderunterricht
- ☐ für die Förderung ist der jeweilige Deutschlehrer zuständig
- ☐ an unserer Schule findet Sprachförderung integriert und in Absprache mit allen KollegInnen statt

Möchten Sie noch etwas hinzufügen, erklären oder kommentieren?

Kontakt: Interreg-projekt Nachbarsprache&buurcultuur nachbarsprache&buurcultuur@let.ru.nl

2. Niederländische Fassung des Fragebogens

Nachbarsprache&buurcultuur 2018 Fragebogen zu Mehrsprachigkeit – niederländische Version



VRAGENLIJST OVER MEETALIGHEID VOOR LERAREN

VERSIE VOOR LERAREN OP NEDERLANDSE SCHOLEN

1. TOELICHTINGEN

In het eerste deel van deze vragenlijst vindt u een aantal stellingen die betrekking hebben op meertaligheid en hoe u daarmee in de praktijk omgaat. Verzoek aan u is om aan te geven of en in hoeverre u het persoonlijk eens bent met deze stellingen.

Wanneer een antwoordmogelijkheid niet geheel bij uw mening past, kruist u dan het antwoord aan dat het dichtst bij uw antwoord in de buurt komt. U kunt steeds kiezen uit: *Daar ben ik het ... helemaal mee eens; deels mee eens; niet echt mee eens; helemaal niet mee eens en weet ik niet.*

In het eerste deel van deze vragenlijst vragen we u stelling te nemen. Vervolgens vragen we u in het tweede deel om zowel persoonlijke achtergrondinformatie en informatie met betrekking tot uw school te geven. Over het algemeen duurt het invullen van de vragenlijst ongeveer 15 minuten.

In de onderstaande vragenlijst wordt verstaan onder ...

- “thuis taal” de taal die door de scholieren thuis wordt gesproken en niet de schooltaal is, bijvoorbeeld Turks of Marokkaans vanuit Nederlands perspectief.
- “buur taal” de taal die in het buurland wordt gesproken, bijvoorbeeld de Duitse of Franse taal vanuit Nederlands perspectief.
- “doeltaal” de taal die moet worden geleerd in het moderne vreemde talen (MVT) onderwijs. In Duitse lessen in Nederland is dit ook de buur taal.
- de zin “onderwijs in andere vakken” alle vakken behalve het onderwijs in de Nederlandse en de MVT les.

Uw antwoorden blijven uiteraard anoniem. De uitkomsten van deze vragenlijst worden uitsluitend voor wetenschappelijke doeleinden gebruikt.

Wilt u nog iets mededelen, toevoegen of toelichten? Dit kunt u graag in het witte vlak onderaan de vragenlijst doen. Daar vindt u ook onze contactgegevens.

Wilt u de vragenlijst liever online invullen? Volg dan de link op onze startpagina en kijk onder “Nieuws van het project”: <https://www.ru.nl/nachbarsprache-nl/>

... of scan de volgende QR-code!



ALVAST HARTELIJK DANK VOOR UW DEELNAME!



Daar ben ik het...

helemaal mee eens/ deels mee eens/ niet echt mee eens/ helemaal niet mee eens/Weet ik niet.

- 1 De waardering van alle talen op school bevordert de integratie van leerlingen met een thuistaal die niet Nederlands is.
- 2 Dat leerlingen talen mengen, ligt vaak aan het feit dat ze zich in één taal niet voldoende kunnen uiten.
- 3 Wanneer een kind alleen nog maar Nederlands spreekt, zal het in het algemeen de Nederlandse taal beter beheersen dan een kind dat ook nog andere talen spreekt.
- 4 Het samenleven op school en in de maatschappij wordt verrijkt door meertaligheid.
- 5 Meertaligheid zou door experts, bijvoorbeeld door taaldocenten Nederlands en MVT, onderwezen moeten worden.
- 6 Kinderen die meerdere talen spreken, onderscheiden zich in hun prestaties op school niet van kinderen die met één taal opgroeien.
- 7 Iemand is meertalig wanneer diegene meerdere talen op het niveau van een native speaker beheerst.
- 8 Zowel de buur- en thuistalen als ook de buur- en thuisculturen van leerlingen zouden in alle vakken op school een rol moeten spelen.
- 9 De stimulatie van de thuistaal heeft een positieve invloed op het leren van de Nederlandse taal.
- 10 De diversiteit van talen maakt het samenleven op school en in de maatschappij ingewikkelder.
- 11 Leerlingen die meertalig opgroeien, profiteren van al hun talen wanneer zij op school een nieuwe taal leren.
- 12 Wanneer leerlingen onderling in hun moedertaal spreken, betekent dat dat zij zich niet echt willen integreren.
- 13 Om leerlingen op het leven na school voor te bereiden, zouden Engelse lessen prioriteit moeten hebben.
- 14 De overeenkomstigheid tussen de Duitse en Nederlandse taal is bij het aanleren van de betreffende buurtaal bijzonder bevorderlijk.
- 15 Leerlingen die meerdere talen spreken, zullen er later in hun beroepsleven profijt van hebben, onafhankelijk van welke taal.
- 16 Iemand is meertalig wanneer diegene zich in verschillende talen en contexten verstaanbaar kan maken..
- 17 De bevordering van de taalvaardigheid van leerlingen zou in aanvullend onderwijs moeten plaatsvinden.
- 18 Kinderen die meertalig opgroeien, kunnen het taalonderwijs (Nederlands, MVT) vaak niet aan.
- 19 Het lesgeven van de buurtaal in de grensregio Nederland-Duitsland bevordert het interculturele begrip en de interculturele integratie.

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Niet echt mee eens	Helemaal niet mee eens	Weet ik niet



- 20 Kinderen die meerdere talen spreken, hebben vaak problemen op andere gebieden binnen de schoolcontext.
- 21 Wanneer leerlingen talen mengen, wordt duidelijk dat zij allebei de talen heel goed beheersen.
- 22 Voor hun toekomst is het belangrijker dat leerlingen, van wie de thuistaal niet Nederlands is, tijdens hun schooltijd vooral aandacht besteden aan het leren van goed Nederlands.
- 23 Taalgericht onderwijs in alle vakken bevordert ook de taalvaardigheid van eentalige Nederlandse leerlingen.
- 24 Om het buurland en de buurcultuur goed te kunnen begrijpen, hoef je de buurtaal niet te kunnen spreken.
- 25 Het nauwe verwantschap tussen Nederlands en Duits bemoeilijkt het aanleren van de buurtaal bijzonder vaak, bijvoorbeeld door hinderlijke fouten bij het transfereren, zoals bij zogenaamde 'valse vrienden'/falschen Freunden.
- 26 Om leerlingen in de grensregio Nederland-Duitsland op hun leven na school voor te bereiden, zou de buurtaal een hogere prioriteit moeten krijgen dan Engels.

Helemaal mee eens	Deel mee eens	Niet echt mee eens	Helemaal niet mee	Weet ik niet

ZIE OMMEZIJDE!



- 39 Ik gebruik methoden waarmee ik de taalbronnen en taalvaardigheden van mijn leerlingen kan inschatten en kan bevorderen.
Zo ja, geef een voorbeeld:

ja: ☐ nee: ☐

Zo nee, leg uit, waarom:

☐ Ik beschouw dergelijke methoden niet als relevant.

☐ Ik kan dergelijke methoden om de volgende redenen niet gebruiken:

☐ Ik ken dergelijke methoden niet, maar zou ze graag willen leren kennen.

☐ Anders: _____

Omgang met meertaligheid in het onderwijs in andere vakken, dat wil zeggen buiten de MVT en de Nederlandse lessen.

Daar ben ik het...

helemaal mee eens/ deels mee eens/ niet echt mee eens/ helemaal niet mee eens/Weet ik niet.

- 40 Tijdens het onderwijs in andere vakken moedig ik de leerlingen aan om alleen maar Nederlands te gebruiken.
41 Tijdens het onderwijs in andere vakken gebruik ik zelf alleen maar Nederlands.

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Niet echt mee eens	Helemaal niet mee eens	Weet ik niet

Omgang met meertaligheid in het moderne vreemde talen (MVT) onderwijs

Daar ben ik het...

helemaal mee eens/ deels mee eens/ niet echt mee eens/ helemaal niet mee eens/Weet ik niet.

- 40 Tijdens de MVT-les verzoek ik v mijn leerlingen uitsluitend de doeltaal te gebruiken.
41 Tijdens de MVT-les spreek ik zelf allen maar de doeltaal.
42 Tijdens de MVT-les probeer ik mijn leerlingen interesse in taal en taalreflectie die los staat van de doeltaal bij te brengen.
43 Tijdens de MVT-les vergelijk ik spontaan de volgende talen:
O doeltaal O Nederlands O Engels O andere vreemde talen O thuistaalen
45 Tijdens de MVT-les plan ik een gerichte lessenreeks die vergelijkingen tussen de volgende talen bevatten:
O doeltaal O Nederlands O Engels O andere vreemde talen O thuistaalen

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Niet echt mee eens	Helemaal niet mee eens	Weet ik niet



Omgang met meertaligheid in de lessen Nederlands

Daar ben ik het...

helemaal mee eens/ deels mee eens/ niet echt mee eens/ helemaal niet mee eens/Weet ik niet.

- 46 Tijdens de Nederlands les verzoek ik verzoek mijn leerlingen uitsluitend de doeltaal te gebruiken.
- 47 Tijdens de Nederlands les spreek ik zelf alleen maar de doeltaal.
- 48 Tijdens de Nederlands les probeer ik mijn leerlingen interesse in taal en taalreflectie die los staat van de doeltaal bij te brengen.
- 49 Tijdens de Nederlands les vergelijk ik spontaan de volgende talen:
 O Nederlands O regionale talen (bijv.dialecten) O Engels
 O Duits O andere vreemde talen O thuistalen
- 50 Tijdens de Nederlands les plan ik een gerichte lessenreeks die vergelijkingen tussen de volgende talen bevatten:
 O Nederlands O regionale talen (bijv.dialecten) O Engels
 O Duits O andere vreemde talen O thuistalen

Helemaal mee eens	Deels mee eens	Niet echt mee eens	Helemaal niet mee eens	Weet ik niet

- 51 Meertalige lesmethoden in het MVT-onderwijs en in de Nederlandse les:
 Vink aan welke van de onderstaande meertalige en taalreflectieve lesmethoden u in uw les gebruikt:
 O Werken met het Europese Taalportfolio
 O Oefeningen voor het begrijpen van leesteksten die verwant zijn aan de taal in de les.
 O Meertalige woordenschat
 O Projectdagen over meertaligheid, enkele talen of taalfamilies
 O Taalhistorische vergelijkende uitleg in de woordenschat of grammatica
 O Het oefenen van twee- of meertalige vertaalsituaties
 O Het maken van taalportretten en taalbiografieën waarin leerlingen op hun talen reflecteren
 O Vergelijken van uitdrukkingen in verschillende talen
 O Sprookjes en andere teksten in verschillende taalversies lezen en vergelijken
 O Klanknabootsing (bijvoorbeeld van diergeluiden) in verschillende talen vergelijken
 O Meertalige sporezoektocht in de eigen omgeving, tijdens excursies of uitwisselingen
 O verdere methodes:

O Ik ken de bovenstaande methodes, maar beschouw ze niet als relevant voor mijn onderwijs.
 O Ik ken zulke methodes niet, maar ik zou ze graag willen leren kennen.



2. GEGEVENS OVER UW PERSOON EN SCHOOL

- 1 **Geslacht:** _____
- 2 **Nationaliteit:** ☐ Nederlands ☐ Duits ☐ anders: _____
- 3 **Primaire woonplaats:** Uw huidige primaire woonplaats bevindt zich
☐ in Nederland ☐ in Duitsland ☐ in een ander land: _____
- 4 **Leeftijd:** Hoe oud u bent (in aantal jaren): _____
- 5 **Moedertaal of -talen:**
- 5.1 Wat is uw moedertaal / wat zijn uw moedertalen?
- 5.2 Wanneer u meer dan één moedertaal heeft, geeft u dan aan of u in de desbetreffende taal onderwijs heeft genuttigd (bijvoorbeeld op een school of aan een universiteit).
☐ _____ ☐ onderwijs
☐ _____ ☐ onderwijs
☐ _____ ☐ onderwijs
- 6 **Verder taal/talen:**
- 6.1 Welke talen spreekt u verder nog actief of welke talen kunt u nog steeds passief begrijpen? Geef deze aan in de volgorde waarin u ze geleerd heeft.
- 6.2 Schat bij iedere taal in op welk niveau u de talen actief spreekt of passief begrijpt:

Taal:	Basisgebruiker (A1-2)	Onafhankelijk gebruiker (B1-2)	Vaardig gebruiker (C1-2)
	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐
	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐
	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐
	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐
	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐	actief: ☐ passief: ☐

- 7 **Buitenlandervaring:**
- 7.1 Heeft u over een langere periode (langer dan zes weken) in het buitenland geleefd?
☐ ja ☐ nee Zo ja, ... hoe lang (in totaal): _____ (maanden of jaren)
 ... in welke landen? _____
- 7.2 Hoe vaak verblijft u in andere landen dan in het land van uw primaire woonplaats?
☐ minimaal een keer/maand ☐ meermals per jaar ☐ een keer per jaar ☐ om de zoveel jaar
- 8 **Schoolvak(ken):** In welk vak / welke vakken geeft u les?
 1. _____ 2. _____ 3. _____
- 9 **Tweetalig onderwijs in de bètavakken:**
 Geeft u een bèta-vak in het kader van tweetalig onderwijs?
☐ ja ☐ nee Zo ja, ...welk vak/ welke vakken : _____
 ...welke taal/ talen : _____



- 10 **Aanvullende kwalificaties in de meertalige didactiek:**
Heeft u zich tijdens uw opleiding tot docent of in het kader van bijscholingen expliciet bezig gehouden met "meertaligheid" en "taaloverschrijdend leren"?
O ja O nee
- 11 **Lerarenopleiding:**
O Ik ben leraar in opleiding.
O Ik heb de lerarenopleiding afgerond.
- 12 **Betrekking lerarenopleiding:**
Werkt u voor de lerarenopleiding? O ja O nee
Zo ja, in welke functie en in welke instelling:
O Begeleider in de school
O Docent op de lerarenopleiding (hogeschool)
O Docent op de lerarenopleiding (universiteit)
O anders: _____
- 13 **Beroepservaring:** Hoe lang (in aantal jaren) werkt u al als docent? _____
- 14 **Uitwisselingservaring:** Heeft u ervaring met internationale scholierenuitwisselingen?
O ja O nee Zo ja, ... met welk land? _____
... welke talen zijn er betrokken? _____
... hoe vaak? _____
Hoe lang (in aantal dagen) duren de uitwisselingen normaal gesproken? _____
- 15 **Interreg-Project Nachbarsprache&buurcultuur:**
Ik ben bekend met het Interreg-project *Nachbarsprache&buurcultuur*? O ja O nee

Mijn school neemt deel aan het project? O ja O nee O misschien in de toekomst

In het kader van het project neem ik als begeleidend docent deel aan een uitwisseling.
O ja O nee O misschien in de toekomst

In het kader van het project neem ik deel
... aan docentenuitwisselingen O ja O nee O misschien in de toekomst
... aan bijscholingen O ja O nee O misschien in de toekomst
- 16 **Ligging van school:**
16.1 Ik werk op dit moment op een school in
O Nederland O Duitsland O anders: _____

16.2 Mijn school bevindt zich...
O dicht aan de grens (in de Euregio) O ver weg van de grens (buiten de Euregio)

16.3 Mijn school bevindt zich...
O in een landelijk gebied (t/m 50.000 inwoners)
O in een stedelijk gebied (vanaf 50.001 inwoners)



- 17 Soort school:
Ik werk tegenwoordig op een (meerdere antwoorden mogelijk)
☐ basisschool ☐ vmbo ☐ havo ☐ vwo
☐ mbo ☐ anders: _____
- 18 Taalachtergrond van de leerlingen:
Ik ben ervan op de hoogte wanneer mijn leerlingen thuis (nog) een andere taal spreken.
☐ ja ☐ nee
- 18.1 Zo ja, geef dan aan hoe veel procent van uw leerlingen thuis behalve Nederlands nog een andere taal spreekt.
☐ 0-25% ☐ 26-50% ☐ 51-75% ☐ 75-100%
- 18.2 ... wat zijn naar uw mening de drie meest gesproken moedertalen (behalve Nederlands en Duits), die uw leerlingen thuis spreken? Begin met de meest gesproken taal.
1. _____ 2. _____ 3. _____
- 19 Taalondersteuning op uw school:
Hoe wordt de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen op uw school georganiseerd?
☐ aanvullend onderwijs
☐ voor extra steun is de docent Nederlands verantwoordelijk
☐ op onze school is de bevordering van de taalontwikkeling geïntegreerd in de lessen en vindt er onderling overleg met alle collega's plaats

Wilt u nog iets mededelen, toevoegen of toelichten?

Contact: Interreg-project Nachbarsprache&buurcultuur nachbarsprache&buurcultuur@let.ru.nl

ALVAST HARTELIJK DANK VOOR UW DEELNAME!