

Dr. Anja Leist-Villis

**EINSTELLUNGEN PÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE
ZU MEHRSPRACHIGKEIT:
EIN ERHEBUNGSINSTRUMENT
BONN, 2017**

INHALT

1	Einleitung.....	2
2	Der Fragebogen.....	5
2.1	Entwicklung	5
2.2	Skala Einstellungen zu Mehrsprachigkeit.....	6
2.3	Skala Umgang mit Mehrsprachigkeit	7
2.4	Skalenbildung und Messniveau	7
2.5	Gütekriterien	8
2.5.1	Reliabilität.....	8
2.5.2	Validität.....	10
2.6	Persönliche Merkmale.....	10
3	Möglichkeiten des Fragebogens: Exemplarischer Einsatz.....	11
3.1	Auswertung auf Basis zusammenfassender Werte	11
3.2	Der Blick auf einzelne Statements	15
4	Fazit & Ausblick	19
5	Literatur.....	20
6	Verzeichnis der Tabellen	22

1 EINLEITUNG

„In unserer Schule wird nur deutsch gesprochen, damit die Kinder mit anderen Muttersprachen es auch gut lernen.“ Ein nachvollziehbarer Gedanke: Kinder, die in Deutschland leben, brauchen gute Kenntnisse der deutschen Sprache, und die bekommen sie, je mehr Deutsch sie hören und sprechen – aber ist das alles? Bei weitem nicht: Erstens ist das deutsche Umfeld nur ein Teil ihrer zweisprachigen Lebenswelt, in der zu leben und zu partizipieren sie all ihre Sprachen brauchen. Zweitens werden diese Kinder gute Deutschkenntnisse niemals auf Kosten ihrer Muttersprache bzw. ihrer Erstsprache¹, sondern nur in Kombination mit ihr erlangen: Der Erwerb einer Sprache von Geburt an findet untrennbar verwoben mit der gesamten Entwicklung des Kindes statt – das Wort *psomi* beinhaltet mehr als seine deutsche Entsprechung, es ist das lautliche Symbol für alle frühkindlichen, sinnlichen Erfahrungen mit *Brot*. *Mamá* lässt sich zwar einfach durch *Máma* übersetzen, enthält dann aber keinerlei emotionale Assoziationen mehr für das Kind. Die Muttersprache ist daher eine unersetzliche Grundlage für die weitere kindliche Entwicklung – und eben auch für den Erwerb der deutschen Sprache.

Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit² anzuerkennen fordert auch der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung (2007, S. 26) – wenngleich dies in der Praxis bisher kaum sichtbar ist: „Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern.“

Was aber ist „angemessen“? Unter welchen Bedingungen können sich Kinder in harmonischer Weise zweisprachig entwickeln? Sie brauchen vielfältige Anwendungsmöglichkeiten in beiden Sprachen. Gut ist es, wenn sie in beiden Sprachen lesen und schreiben lernen, denn damit erweitern sie ihre mündlichen Sprachen. Aber nicht nur die Förderung der konkreten Sprachen, sondern auch der generelle Umgang mit Mehrsprachigkeit spielt eine entscheidende Rolle. Wünschenswert wäre eine Atmosphäre in der Schulklasse des Kindes, die Machtheld Verhelst (2006, S. 216) wie folgt beschreibt: „... ‚friendly‘ to the language learner: safe and positive, appreciative of the children and of the other language they speak.“ Tatsächlich geht der Eintritt in den einsprachig ausgerichteten Kindergarten für anders-/zweisprachige Kinder jedoch oftmals mit einem Bruch in ihrer sprachlichen (und damit gesamten, s.o.) Entwicklung einher. Schnell

¹ Mit Erst-/Muttersprache ist hier die Sprache, bzw. sind die Sprachen gemeint, mit der / denen ein Kind von Geburt an aufwächst. Selbstverständlich kann dies auch die Sprache des Vaters sein.

² Im Folgenden wird der Begriff Mehrsprachigkeit verwendet, wenn die Vielsprachigkeit der Gesellschaft und im Bildungssystem gemeint ist; Zweisprachigkeit hingegen, wenn auf eine Person Bezug genommen wird, die mit zwei Sprachen aufgewachsen ist (ungeachtet der Tatsache, dass zunehmend Kinder mit mehr Sprachen aufwachsen). Dabei soll Zweisprachigkeit nicht so verstanden werden, als würde sie sich aus 2 x einer Sprache zusammensetzen.

bekommen sie den Eindruck, dass hier allein Deutsch wichtig ist, ihre Erstsprache stagniert oder beginnt zu verkümmern. Auch innerhalb der Familien wird es mitunter schwierig, verlangen diese Kinder doch nicht selten von ihren Eltern, diese mögen nun deutsch mit ihnen sprechen, schließlich möchten sie nicht „anders“ sein, als ihre Spielkameraden (Leist-Villis, 2004).

Einen Einfluss auf diesen Verlauf hat also der Stellenwert, der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung zuerkannt wird. Wird diese – per Konzept und per Verhalten der pädagogischen Fachkräfte – überhaupt berücksichtigt, wird sie gar als Störfaktor oder vielleicht doch als Bereicherung für alle und Selbstverständlichkeit für die zweisprachigen Kinder angesehen? Wird auch im sprachlichen Zusammenhang das Kind „da abgeholt, wo es sich befindet“ – mit all seinen sprachlichen Mitteln, die seine Persönlichkeit ausmachen?

Nachdem diese Fragen nach wie vor nicht selbstverständlich Inhalt der Ausbildung von Erzieherinnen (Reich, 2008) und Lehrern (Wischmeier, 2012) sind, bleibt der Umgang vor Ort zunächst den einzelnen Personen selbst überlassen. Wie aber denken sie darüber? Beeinflusst durch ihr (Nicht)wissen über Prozesse mehrsprachiger Entwicklung (Kampshoff / Walter, 2010; Wischmeier, 2012), durch ihre mehr oder weniger vorhandene praktische Erfahrung (Ertmer, 2012; Hammer / Fischer / Koch-Priewe, 2016), aber auch durch ihre ganz persönliche Art, Dinge wahrzunehmen und zu beurteilen, wiederum geprägt durch ihre eigene Sozialisation und individuellen Erfahrungen. Die Einstellungen³ pädagogischer Fachkräfte im Sinne einer „seelischen Haltung gegenüber einer Person, einer Idee oder Sache, verbunden mit einer Wertung oder Erwartung“ (Wirtz, 2014¹⁷, S. 447) prägen – oftmals unbewusst – ihre Wahrnehmung und ihr Handeln (Ertmer, 2012; Huxel, 2016; Kampshoff / Walter, 2010). Damit haben sie sowohl einen Einfluss auf ihre Haltung gegenüber zweisprachigen Kindern und Sprachen als auch auf ihre konkrete Gestaltung des pädagogischen Alltags.

Studien zeigen, dass sich beides unmittelbar auf die Kinder und Jugendlichen auswirken kann, und zwar zunächst auf ihre eigene Einstellung zu ihrer Zweisprachigkeit: „Durch eine Reihe von Handlungen (der Sprecher der jeweiligen Sprache, ALV) ... prägt sich beim Kind ein Bild der jeweiligen Sprache hinsichtlich ihres Status und ihrer Funktion in der betreffenden Gesellschaft.“ Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung wird das Kind immer empfänglicher für „Korrelationen zwischen Sprache und Prestige, Machtverhältnissen und dgl. werden. Desto sichtbarer werden dementsprechend die Auswirkungen der – bewussten oder unbewussten – sprachenpolitischen Steuerung durch die Außenwelt, sei es durch die Eltern, die unmittelbare soziale Umgebung oder die Hinweise der Gesellschaft.“ (Buttaroni, 2002, S. 133). Kinder und Jugendliche identifizieren sich besonders dann positiv mit beiden Sprachgruppen, wenn beide Sprachen in ihrem Umfeld als wertvoll angesehen werden (Fthenakis, 1985).

³ Der Begriff Einstellungen (attitude) ist nicht eindeutig abzugrenzen von Überzeugungen (beliefs), vgl. z.B. Bien, 2012; Huxel, 2016; König, 2012.

Auch auf den Bildungserfolg potentiell zweisprachiger Schülerinnen und Schüler scheinen sich die Einstellungen der Lehrkräfte auszuwirken: Ist das Bildungssystem von der Idee der Einsprachigkeit geprägt – und zwar sowohl hinsichtlich der praktischen Ausrichtung des Unterrichts, als auch der Haltungen der Lehrkräfte –, kann dies den Bildungserfolg der betreffenden Schülerinnen und Schüler hemmen (Cummins, 2014). Je stärker sich eine Lehrkraft an Einsprachigkeit orientiert, desto geringere Erwartungen hat sie an die schulischen Leistungen der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler (Pulinx / van Avermaet / Agirdag, 2015) – was sich im Sinne einer self fulfilling prophecy auf die Schülerinnen und Schüler auswirken kann (Bien, 2012; Buttaroni, 2002; Schofield, 2006; Wischmeier, 2012). Dagegen können „Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und die erlebbare institutionelle Anerkennung der Herkunftssprache zu einer Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins“, und dadurch zur „Erhöhung der Schreibfreude beitragen“, die sich wiederum in schriftsprachlicher Kompetenz niederschlagen kann (Reich, 2016, S. 201).

In Zusammenhang mit der Entwicklung bzw. Prägung von Einstellungen sind zwei laufende Projekte vielversprechend, die Interventionen in KiTas (Frank / Jahreiß / Ertanir / Kratzmann / Sachse, 2016) bzw. Grundschulen (Huxel, 2016) und deren Auswirkungen u.a. auf die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zum Inhalt haben.

Ausgehend von der Prämisse, dass die Muttersprache Basis der kindlichen Entwicklung ist und zweisprachig aufwachsende Kinder in ihrer zweisprachigen Welt gute Kenntnisse *beider* Sprachen brauchen, um partizipieren zu können, ist es also von Bedeutung, die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit und ihre Auswirkungen stärker in den Blick zu nehmen.

Einstellungen und Fragen nach ihrem Einfluss auf das tatsächliche Handeln sind ein komplexes Forschungsgebiet. Qualitative Studien können hier in die Tiefe gehen, betrachten aber zumeist nur kleine Stichproben, sind dabei zeitaufwändig und in der Praxis nur punktuell zu realisieren. Das hier vorgestellte standardisierte Erhebungsinstrument bietet mit recht geringem Aufwand einen Einblick in die Denkweisen pädagogischer Teams. Einstellungen und Denkweisen können bewusst und somit handelbar gemacht werden – eine gute Grundlage für Selbstreflektion und Evaluation auf Einrichtungsebene. Der Fragebogen kann erste Impulse für weitergehende – auch qualitative – Forschung liefern, also explorativ verwendet werden. Die quantitativen Auswertungen eignen sich insbesondere für die Prüfung von Zusammenhängen und Vergleiche im wissenschaftlichen Kontext, aber auch für Vorher-Nachher-Messungen im Rahmen von Fortbildungen und Projekten. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass er sowohl in elementarpädagogischen, als auch in schulischen Einrichtungen eingesetzt werden kann. Übertragen in weitere Sprachen eignet er sich für internationale Vergleiche.

2 DER FRAGEBOGEN

2.1 ENTWICKLUNG

Eine erste Fassung des Erhebungsinstrumentes „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit“ wurde im Rahmen einer Untersuchung zu schriftsprachlichen Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln entwickelt (FörMig Köln, 2009; Reich, 2011; Reich, 2016). Hier wurden drei Förderkonzepte miteinander verglichen: die koordinierte Alphabetisierung (KOALA), die Kombination von Deutschförderung und muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und die Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente. Der Fragebogen zur Erhebung der Einstellungen enthielt 19 Items und wurde von N=133 Lehrkräften beantwortet. Die Reliabilität war mit 0.88 (Cronbach's Alpha) zufriedenstellend hoch. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass „Offenheit für sprachliche Vielfalt und Interkulturalität innerhalb des Lehrerkollegiums wirksame Einflussfaktoren für die sprachliche Bildung sind“ (Reich, 2011, S. 17).

Diese Version wurde dann im Projekt „CoLiBi: Cognition, Literacy und Bilingualismus bei griechisch-deutschsprachigen Kindern“⁴ modifiziert und weiterentwickelt. Die für CoLiBi überarbeitete Version enthielt zunächst 26 Items. Ein Pretest wurde mit N=111 Studierenden der Uni Köln – angehenden Lehrerinnen und Lehrern – durchgeführt. In der Endfassung enthält der Fragebogen 22 Items.

Die Itemauswahl geht von der oben ausgeführten Bedeutung beider Sprachen für das Kind aus, und basiert auf aktuellen Erkenntnissen der Sprach- und Mehrsprachigkeitsforschung⁵.

- Kinder sind durch den Erwerb zweier oder dreier Sprachen nicht überfordert - mitunter jedoch durch die Rahmenbedingungen, unter denen sie sich sprachlich entwickeln, etwa durch ein negativ eingestelltes soziales Umfeld (Leist-Villis, 2016⁷).
- Sprachmischungen sind Ausdruck des Sprachkontaktes und damit eine gängige Strategie Mehrsprachiger, die aus all ihren sprachlichen Mitteln schöpfen (Tracy, 2007). Weiter geht das Konzept des Translanguaging (Gantefort / Sanchez

⁴ Kerninhalt von CoLiBi war die Untersuchung der Bedeutung unterschiedlicher Bildungskontexte für die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten bei simultanen und sukzessiven, griechisch-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern. In CoLiBi kooperierten Wissenschaftlerinnen der Aristoteles Universität Thessaloniki (Prof. Ianthi Tsimpli und ihr Team) und der Universität zu Köln (Prof. Christiane Bongartz, Prof. Argyro Panagiotopoulou und Teams).

⁵ Zusammengefasst z.B. in Leist-Villis, Anja (2016⁷). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen.

Oroquieta, 2015; Garcia, 2009), in dem eine Trennung der Sprachen noch umfassender vermieden wird. Dies betrifft sowohl die Wahrnehmung des Sprachgebrauchs Mehrsprachiger, als auch den konkreten Umgang damit in Kindergarten und Schule – alle Sprachen werden aktiv einbezogen.

- Gute Deutschkenntnisse können nur in Kombination, nicht auf Kosten der Erstsprache(n) erworben werden (Cummins, 1982; Winsler 2014).
- Eltern sollten immer diejenige Sprache mit ihren Kindern sprechen, die sie selbst am besten beherrschen, und in der sie sich am wohlsten fühlen – meistens ihre eigene Muttersprache (Leist-Villis, 2016⁷; Tracy, 2007).
- Das Bildungssystem spielt, wie oben ausgeführt, eine wichtige Rolle in der zweisprachigen Entwicklung.

2.2 SKALA EINSTELLUNGEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT

Die 22 Items des Fragebogens sind in zwei Teilskalen aufgeteilt: Die Skala *Einstellungen zu Mehrsprachigkeit* besteht aus 17 Items. Sie beinhalten affektive (*Sprachliche Vielfalt bereichert das Leben in KiTa, Schule und Gesellschaft*) und kognitive (*Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie mit zwei Sprachen überfordert sind*) Komponenten. Die Items formulieren positive und negative Sichtweisen, und beziehen sich z.T. konkret auf die Bildungseinrichtung.

- 1.1 Die Förderung der Zweisprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe der KiTa / der Schule.
- 1.2 Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie mit zwei Sprachen überfordert sind.
- 1.3 Es wäre gut, wenn in Familien mit Migrationshintergrund mehr Deutsch gesprochen werden würde.
- 1.4 Die Zweisprachigkeit zweisprachiger Kinder ist als besondere Kompetenz anzuerkennen.
- 1.5 Einsprachige Kinder können von der sprachlichen Vielfalt in der Gruppe / Klasse profitieren.
- 1.6 Spricht ein Kind nur Deutsch, so wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen, als Kinder, die auch noch andere Sprachen sprechen.
- 1.7 Es ist wichtig, dass zweisprachige Kinder in beiden Sprachen Lesen und Schreiben lernen.
- 1.8 Sprachliche Vielfalt bereichert das Leben in KiTa, Schule und Gesellschaft.
- 1.9 Bei einem Kind mit Englisch als Familiensprache ist es sinnvoller, die Familiensprache zu fördern, als bei einem Kind mit Russisch als Familiensprache.
- 1.10 Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie sich in beiden Sprachen zu Hause fühlen.
- 1.11 Es gibt im deutschsprachigen Gruppengeschehen / Unterricht Situationen, in denen die Verwendung von nicht-deutschen Familiensprachen durch die Kinder sinnvoll ist.

- 1.12 Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Lernzeit dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache.
- 1.13 Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie keine Sprache richtig beherrschen.
- 1.14 Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der KiTa / Schule beim Freispiel / außerhalb des Unterrichtes untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen.
- 1.15 Sprachmischungen sind Zeichen für den lebendigen und kreativen Umgang mit zwei Sprachen.
- 1.16 Egal, welche Familiensprache(n) ein Kind hat – in Deutschland ist allein die deutsche Sprache wichtig.
- 1.17 Mehrsprachigkeit sollte in Kindergarten und Schule gefördert werden, egal um welche Sprachen es sich handelt.

2.3 SKALA UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT

Die Unterskala *Umgang mit Mehrsprachigkeit* umfasst 5 Items. Diese beschreiben die Unterstützung der Eltern in der Förderung der nicht-deutschen Sprache und den Einbezug der Sprachen in den KiTaalltag / Unterricht (*Ich ermuntere die Kinder / Schülerinnen und Schüler, all ihre Sprachen in das KiTa-/Schulleben einzubringen.*).

- 1.18 Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen.
- 1.19 Ich unterstütze Eltern nicht-deutscher Muttersprache darin, ihre Kinder in einen Unterricht zur Förderung dieser nicht-deutschen Sprache zu schicken. (z.B. zweisprachige Spiel/Lerngruppen, muttersprachlicher Unterricht).
- 1.20 Ich unterstütze Eltern prinzipiell darin, ihre Muttersprache mit ihren Kindern zu sprechen.
- 1.21 Ich ermuntere die Kinder / Schülerinnen und Schüler, all ihre Sprachen in das KiTa-/Schulleben einzubringen.
- 1.22 Ich beziehe alle Sprachen der Kinder / Schülerinnen und Schülerin in den KiTaalltag / den Unterricht mit ein.

2.4 SKALENBILDUNG UND MESSNIVEAU

Angesetzt wurde eine vierstufige Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten: stimme (bzw. trifft) *überhaupt nicht* zu (0); stimme *eher nicht* zu (1); stimme *eher* zu (2); stimme *voll und ganz* zu (3). Die Antwortmöglichkeit *ich weiß nicht* (missing value) wurde angeboten, um Verzerrungen durch gezwungenermaßen abgegebene, jedoch nicht wirklich vertretene Stellungnahmen zu vermeiden. Zudem können so diejenigen Items herausgefiltert werden, deren Beantwortung eher schwer fiel,

und denen somit in der (quantitativen) Auswertung bzw. (qualitativen) Aufarbeitung besondere Beachtung geschenkt werden sollte – indem sie von der Auswertung ausgeschlossen bzw. bewusst aufgegriffen und zur Diskussion gestellt wurden. Um systematischen Antwortmustern und Zustimmungstendenzen entgegen zu wirken, waren die Items teils negativ, teils positiv formuliert.

Es wurde darauf geachtet, durch die Formulierung der vier Kategorien die Abstände untereinander als gleich groß zu suggerieren. Zudem wurden sie in gleichen Abständen – ähnlich wie auf einem Lineal – präsentiert. Darf daher im vorliegenden Fragebogen ein Intervallskalenniveau angenommen werden? Diese Frage ist wichtig, weil mit steigendem Messniveau differenziertere Berechnungen möglich werden. So setzen etwa gängige Tests zur Prüfung der internen Konsistenz (Cronbach's Alpha) intervallskalierte Daten voraus. Auch der arithmetische Mittelwert – aussagekräftiger als der Median – basiert auf Intervallskalenniveau. Die Frage nach dem Messniveau von Ratingskalen ist nicht abschließend geklärt (Carifo / Rocco, 2007). Es gibt Argumente für die Annahme eines lediglich ordinalen Niveaus, oftmals scheint jedoch die Annahme eines Intervallskalenniveaus gerechtfertigt: Methodische Untersuchungen zeigen, dass viele Probanden die Abstände zwischen den einzelnen Kategorien als gleich groß wahrnehmen (Westermann, 1985). Einen Einfluss hat hier nicht zuletzt die Formulierung der Kategorien: bei *nie – selten – häufig – sehr häufig* etwa wirkt der Abstand zwischen *selten* und *häufig* größer, als zwischen *häufig* und *sehr häufig*. Letztendlich ist „die Hypothese der Intervallskalengleichheit von Rating-Skalen und die damit verbundene Interpretierbarkeit der Messungen in jeder konkreten Untersuchungssituation neu zu begründen“ (Bortz / Döring, 2016⁵, S. 250). Damit ist zum einen die Konstruktion des Fragebogens selbst gemeint, zum anderen der Kontext: So dürfen z.B. zur Gewinnung von Erkenntnissen durch Forschung pragmatischere Entscheidungen getroffen werden, als etwa bei der Entwicklung eines diagnostischen Tests.

Auf diesem Hintergrund – und im Bewusstsein der Problematik – erscheint im vorliegenden Fall die Annahme des Intervallskalenniveaus gerechtfertigt.

2.5 GÜTEKRITERIEN

2.5.1 RELIABILITÄT

Ein zentrales Gütekriterium für Skalen in der quantitativen Sozialforschung ist die Reliabilität, die Genauigkeit, mit der gemessen wird. Ein Kriterium für Reliabilität ist die interne Konsistenz einer Skala – inwieweit korrelieren die einzelnen Items untereinander? Dies ist – zusammen mit der Validität – die Voraussetzung dafür, dass die einzelnen Werte einer Skala zusammengefasst, und Durchschnittswerte, Streuungen, Signifikanzwerte usw. errechnet werden können. Ein Reliabilitätskoeffizient kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Je höher der Wert ist, umso desto größere Zuverlässigkeit spiegelt er. Es gibt keine allgemeingültigen Festlegungen darüber, ab wann eine

Skala als sehr zuverlässig angesehen wird, gemeinhin werden Mindestwerte von 0.7 – 0.8 angenommen (Janssen / Laatz, 2013, S. 581). Der benötigte Grad der Zuverlässigkeit hängt immer auch davon ab, wozu ein Messinstrument eingesetzt wird: Hat die Messung konkrete Folgen – z.B. bei der diagnostischen Testung – so müssen strengere Werte angelegt werden, als bei Skalen, die dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn dienen. Und hier ist es wiederum ein Unterschied, ob ein Fragebogen explorativen Zwecken dienen, oder für quantitative Vergleiche, Entwicklungen oder Prüfung von Zusammenhängen mit anderen Variablen herangezogen werden soll – dazu wird eine Reliabilität oberhalb 0.8 empfohlen (Bortz / Döring, 2016⁵, S. 465). Der sensible und dem jeweiligen Zusammenhang angemessene Umgang mit derartigen Daten ist also unerlässlich.

Für die Reliabilitätsberechnung wurde hier der Reliabilitätskoeffizient Spearman-Brown-Koeffizient auf der Basis von Itemzwillingen mit gleicher Trennschärfe, sowie Cronbach's Alpha errechnet. Da die Werte der beiden Koeffizienten annähernd gleich sind, wird im Folgenden nur Cronbach's Alpha dargestellt. Er basiert auf der durchschnittlichen Korrelation der Items untereinander und fordert eine Normalverteilung der Daten. Diese ist hier, wie in den meisten Erhebungen von Einstellungen, nicht vorhanden, erübrigt sich aber aufgrund der Stichprobengrößen oberhalb 30 (Bortz / Döring, 2016⁵, S. 476).

Die Werte der negativ formulierten Items wurden für die Berechnungen umgepolt.

Tab. 2.1: Reliabilitätswerte

<i>Reliabilität (Cronbach's Alpha)</i>		
	<i>N</i>	<i>α</i>
<i>Gesamtskala (22 Items)</i>	51	0.855
<i>Skala Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (17 Items)</i>	60	0.826
<i>Skala Umgang Mehrsprachigkeit (5 Items)</i>	105	0.687

Für die Gesamtskala des Fragebogens mit 22 Items ergab sich ein Reliabilitätskoeffizient von 0.855 (N=51, aufgrund fehlender Werte (*ich weiß nicht*)). Die Skala Einstellungen zu Mehrsprachigkeit erreicht eine Reliabilität von 0.826 (N=60) – beides zufriedenstellend hohe Werte.

Der Reliabilitätskoeffizient der Skala Umgang mit Mehrsprachigkeit befindet sich mit 0.687 knapp unter der akzeptablen Grenze, was evtl. auch der geringen Anzahl der Items zuzuschreiben

ist. Auf quantitativer Ebene sind diese Werte also mit Vorsicht zu interpretieren. Im Rahmen der vorliegenden Befragung liefern sie jedoch einen wichtigen Beitrag zur Gesamtskala, und erbringen wertvolle Impulse für Evaluation und Konzeptarbeit.

2.5.2 VALIDITÄT

Eine hohe Reliabilität einer Skala sagt noch nichts über ihre inhaltliche Gültigkeit, die Validität, aus. Inwieweit messen alle Items dasselbe, nämlich Einstellungen zu Mehrsprachigkeit? Dies nachzuweisen wäre anhand eines anderen Fragebogens zu Einstellungen zu Mehrsprachigkeit mit bereits nachgewiesener Validität machbar, im vorliegenden Zusammenhang aber nicht möglich. Daher wurde hier eine Faktorenanalyse durchgeführt. Diese prüft die Eindimensionalität einer Skala: Variablen, die inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen, werden in einem Faktor zusammengefasst, sie „laden auf einem Faktor“.

Die Faktorenanalyse für den vorliegenden Fragebogen ergab, dass alle 17 Items der Skala Einstellungen zu Mehrsprachigkeit auf nur einem Faktor laden, mit folgenden Ladungen: ,3 – ,4 (2 Items); ,4 – ,5 (6 Items); ,5 – ,6 (5 Items); ,6 – ,7 (3 Items) und über ,7 (1 item). Die Faktorenanalyse der 5 Items der Skala Umgang mit Mehrsprachigkeit ergibt ebenfalls nur einen Faktor, dies mit Ladungen zwischen ,579 und ,759.

Das bedeutet, dass beide Skalen nur eine Dimension erfassen. Sie sind somit als intern valide im Sinne der Eindimensionalität anzusehen.

Die gefundenen Werte zu Reliabilität und Validität weisen das Erhebungsinstrument als geeignet für den Einsatz in der (internen und externen) Evaluation, der Konzeptarbeit und der empirischen Sozialforschung aus. Strenge *Teststandards* sind jedoch nicht erfüllt, so ergibt die Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalyse keine hinreichenden Werte.

2.6 PERSÖNLICHE MERKMALE

Neben Geschlecht und Alter wurde auch die Sprachbiographie der Lehrkräfte erhoben: Sind sie in ihren ersten drei Lebensjahren ein- oder mehrsprachig aufgewachsen? Kam eine weitere Sprache hinzu, und wenn, mit 4 – 9 Jahren oder später? Die abgefragten Altersspannen sind entwicklungspsychologischer Natur: So verläuft der Sprach(en)erwerb in den ersten Lebensjahren unbewusst-intuitiv und ist – s.o. – unmittelbar verknüpft mit der gesamten kognitiven, sozialen und Identitätsentwicklung. Ein einsetzendes Bewusstsein kann mit ca. 3 – 4 Jahren angenommen werden, während der Erwerb einer zweiten Sprache ab ca. 10 Jahren einen überwiegend expliziten Lernprozess darstellt.

3 MÖGLICHKEITEN DES FRAGEBOGENS: EXEMPLARISCHER EINSATZ

Im Rahmen des Projektes CoLiBi wurde der Fragebogen international vergleichend an zwei Schulen eingesetzt⁶:

Schule A: Schule (Klasse 1-12) in Griechenland mit einer deutschen und einer griechischen Abteilung. Die Schülerinnen und Schüler können hier sowohl die deutsche Hochschulreife erwerben, als auch die Voraussetzungen für die Aufnahmeprüfungen an einer griechischen Universität. Die Schule wird von griechischen, deutschen und griechisch-deutschen Schülerinnen und Schülern besucht. Das Kollegium setzt sich in etwa aus je 50% deutschen bzw. griechischen Lehrkräften zusammen, 31% sind von klein auf zweisprachig aufgewachsen. Stichprobe der Lehrkräfte: N=55.

Schule B: Gesamtschule (Klasse 5-13) in Deutschland mit griechisch-deutschem Zweig. Griechische Schülerinnen und Schüler – die ca. 10% der gesamten Schülerschaft ausmachen – werden in etwa einem Drittel der wöchentlichen Unterrichtsstunden in griechischer Sprache oder teilweise bilingual unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler können mit dem hier erworbenen Abitur an einer Universität in Deutschland oder in Griechenland studieren. An dieser Schule unterrichten ca. 5% griechische, und 95% deutsche Lehrkräfte, 10% sind von klein auf zweisprachig aufgewachsen. Stichprobe der Lehrkräfte: N=83.

Für die Erhebungen wurden – je nach Sprache der Lehrkraft und Land – 4 verschiedene Fassungen des Fragebogens erstellt, davon zwei in griechischer Sprache.

3.1 AUSWERTUNG AUF BASIS ZUSAMMENFASSENDE WERTE

Der Fragebogen ist auf verschiedenen Ebenen auswertbar – hier zunächst einige Vergleiche auf Basis von Mittelwerten, für deren Errechnung die Werte der negativ formulierten Items umgepolt wurden. Ein Mittelwert kann zwischen 0 (negativ / Ablehnung) und 3 (positiv / Zustimmung) liegen. Zur Erinnerung: Die unterschiedlichen Stichprobengrößen (N) kommen dadurch zustande, dass nur Fragebögen in diese Berechnungen einfließen konnten, die in den jeweiligen Skalen keinen fehlenden Wert aufweisen.

Eines ist aus den aus den Stichproben beider Schulen zusammengefassten Daten deutlich abzulesen: Es gibt insgesamt eine höhere / positivere Zustimmung auf Ebene der Einstellungen

⁶ Diese quantitativen Daten sollten im Rahmen von CoLiBi ursprünglich an allen beteiligten Schulen erhoben, und mit den erhobenen Schülerdaten in Beziehung gesetzt werden. Aufgrund von Umstrukturierungen innerhalb des Projektes wurde dies jedoch nicht realisiert.

(Skala Einstellungen) als zu praxisbezogenen Aussagen (Skala Umgang). Anders ausgedrückt: Es scheint vielen Lehrkräften leichter zu fallen, Zweisprachigkeit grundsätzlich zu akzeptieren und als positiv anzusehen, als dies auch in praktisches Handeln umzusetzen.

Tab. 3.1: Zusammenfassende Werte – Ergebnisse der Stichproben beider Schulen

Zusammenfassende Werte - Ergebnisse der Stichproben beider Schulen								
Gesamtskala (22 Items)			Skala Einstellungen** (17 Items)			Skala Umgang** (5 Items)		
N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s
51	1,96	0,41	60	2,04	0,43	105	1,81	0,58

** die beiden Unterskalen korrelieren signifikant auf dem 1%-Niveau (,630 Pearson / ,657 Spearman's rho)

Hier stellt sich ein grundsätzliches Problem von Befragungen zu Handlungsweisen: Handelt die Befragte tatsächlich so, wie sie angibt? Dies könnte durch Beobachtung untersucht werden – wozu die vorliegende Befragung wiederum gute Anhaltspunkte liefern kann. Und: Warum handelt sie (in ihrer Wahrnehmung) so? Spiegelt ihr Handeln eine innere Überzeugung wieder, oder sind es vielmehr die Rahmenbedingungen – etwa die monolinguale Ausrichtung der Bildungseinrichtung –, die sie zu ihrem Verhalten bringen bzw. es ihr erschweren, ihre eigentlichen Überzeugungen umzusetzen? Auf diese Zusammenhänge deuten auch Ergebnisse anderer Studien hin (Arbeitsbereich interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln, 2015; Reich, 2007).

Noch ein anderes Ergebnis dieser zusammenfassenden Analyse ist interessant: Die Skalen „Einstellungen“ und „Umgang“ korrelieren signifikant auf dem 1%-Niveau: Je positiver die Einstellung ist, desto unterstützender ist auch der konkrete Umgang mit Mehrsprachigkeit – auch in diesen Daten spiegelt sich der Zusammenhang zwischen Einstellung und Handeln. Auf der Basis der oben skizzierten Untersuchungsergebnisse ist eine wechselseitige Beeinflussung denkbar: Je positiver die Lehrkraft über Mehrsprachigkeit denkt, desto positiver nimmt sie diese wahr und setzt dies – soweit im gegebenen Rahmen möglich – in ihr Handeln um. Indem sie nun z.B. ihre Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, all ihre Sprachen in das Schulleben einzubringen, macht sie gute praktische Erfahrungen, die sich wiederum positiv auf ihre Einstellungen auswirken.

Vergleiche sind zwischen verschiedenen Untergruppen möglich. Keine statistisch relevanten Unterschiede ergibt der Vergleich nach Altersstufen, die einzelnen Untergruppen lassen auch keine weiteren Vergleiche zu, da sie zu klein sind.

Die Durchschnittswerte auf Geschlechterebene zeigen, dass die Lehrerinnen Mehrsprachigkeit tendenziell positiver gegenüber stehen, als ihre männlichen Kollegen, bei denen die Diskrepanz zwischen Einstellung und Umgang deutlich geringer ist.

Einen signifikanten Unterschied ergibt der Vergleich derjenigen, die von klein auf einsprachig bzw. zweisprachig aufgewachsen sind: Die frühkindlich Zweisprachigen erreichen signifikant höhere Mittelwerte hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

Tab. 3.2: Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse einsprachiger / frühkindlich zweisprachiger Lehrkräfte

Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse einsprachiger / frühkindlich zweisprachiger Lehrkräfte									
	Gesamtskala (22 Items)			Skala Einstellungen (17 Items)			Skala Umgang (5 Items)		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
einsprachig	42	1,90	0,43	51	2,00	0,45	81	1,75	0,60
frühkindlich zweisprachig	8	2,22	0,21	8	2,26	0,25	20	2,11	0,43
Signifikanz (F)	,053			,124			,013*		

* signifikant auf dem 5%-Niveau

Auch ihre Werte auf der Skala Einstellungen sind höher. Dies kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die frühkindliche Zweisprachigkeit auch hinsichtlich einer generellen Einstellung zur Mehrsprachigkeit und des Umgangs damit nachhaltig prägend ist. Die Vergleichsgruppe der frühkindlich Zweisprachigen ist mit N=8 jedoch sehr klein. Zudem sei noch einmal daran erinnert, dass die Reliabilität der Skala Umgang mit Mehrsprachigkeit knapp unter 0.7 liegt – diese Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu betrachten.

Tab. 3.3: Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse auf Schulebene

Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse auf Schulebene									
Schule	Gesamtskala (22 Items)			Skala Einstellungen (17 Items)			Skala Umgang (5 Items)		
	N	Ø	s	N	Ø	s	N	Ø	s
A	18	2,16	0,16	22	2,21	0,24	41	2,09	0,41
B	33	1,85	0,46	38	1,95	0,49	64	1,64	0,61
Signifikanz (F)	,010*			,020*			,000**		

* signifikant auf dem 5%-Niveau

** signifikant auf dem 1%-Niveau

Der Vergleich auf Schulebene zeigt auf allen Skalen signifikant positivere Einstellungen des Kollegiums an Schule A. Gleichzeitig ist hier die Streuung deutlich geringer, als diejenige an Schule B – die Meinungen der einzelnen Lehrkräfte an Schule A sind also recht homogen, während sie an Schule B stärker voneinander abweichen. Sehr signifikant unterscheiden sich die Angaben zum praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, der in Schule A deutlich positiver ausfällt. Auch wenn man nur die frühkindlich Einsprachigen in der Vergleichsstichprobe belässt – denn in Schule A ist ja der Anteil der frühkindlich Zweisprachigen mit 31% deutlich höher als an Schule B (10%), und dies geht, wie gezeigt, mit höheren Werten im Umgang mit Mehrsprachigkeit einher – bleiben diese Unterschiede signifikant.

Die Zweisprachigkeit von klein auf erklärt also die Unterschiede zwischen den Schulen nicht. Sie lassen sich auf verschiedenen anderen Ebenen interpretieren – wenngleich auch andere, hier nicht erhobene Faktoren wirksam gewesen sein könnten:

Das Konzept der Schule A zeichnet sich insgesamt durch Zweisprachigkeit aus. Sämtliche Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler gehen hier mit zwei Sprachen um, Zweisprachigkeit wird als Normalität gelebt, der Unterricht nach Zweisprachigkeit ausgerichtet. Das setzt Wissen um zweisprachige Entwicklungsprozesse voraus, und fördert dieses zugleich. Wechselseitige Zusammenhänge mit den Einstellungen der Lehrkräfte sind hier zu vermuten: Tägliche Erfahrungen mit und Wissen über Zweisprachigkeit prägen Einstellungen – dies offensichtlich in positiver Weise. Andersherum werden sich an einer Schule mit zweisprachiger Ausrichtung vorrangig solche Lehrkräfte bewerben, die Zweisprachigkeit von vornherein positiv gegenüber stehen. An Schule B indes nimmt Zweisprachigkeit nur einen kleinen Bereich ein, die beschriebenen Einflüsse und Wechselwirkungen sind daher auch nur punktuell zu erwarten.⁷

Gleiches gilt für den praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Schule, die komplett auf Zweisprachigkeit ausgerichtet ist, bietet einen breiteren Handlungsspielraum, als eine Schule, in der dies lediglich einen kleinen Teilbereich ausmacht. Hier könnte sich also der oben diskutierten Einfluss der Rahmenbedingungen bemerkbar machen. Dennoch ist die Diskrepanz zwischen Einstellung und konkretem Umgang auch in Schule A überraschend deutlich – sicher ein wichtiger Anhaltspunkt für interne Evaluation an dieser Schule.

Die beiden Schulen unterscheiden sich noch auf einer weiteren Ebene, nämlich derjenigen des Sprachprestiges: Schule A befindet sich in Griechenland. Dort hat die deutsche Sprache ein hohes

⁷ Auch im Rahmen der oben skizzierten Untersuchung zu schriftsprachlichen Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln zeigten die Lehrkräfte derjenigen Schulen, die nach dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung arbeiteten – in denen also Zweisprachigkeit einen hohen Stellenwert hatte –, positivere Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit, als diejenigen, deren Schulen sich auf einsprachige Alphabetisierung beschränkten (Reich, 2011; Reich, 2016).

Ansehen, viele griechische Eltern wünschen, dass ihre Kinder Deutsch lernen – griechisch-deutsche Zweisprachigkeit wird allgemein in der Gesellschaft als etwas Positives wahrgenommen. Anders die griechische Sprache in Deutschland (Schule B), die hier vor allem als Minderheiten-/Migrantensprache mit eher geringem Prestige angesehen wird (Leist-Villis, 2004).

Die vergleichende Auswertung des Fragebogens spiegelt, dass sich die Lehrkräfte der beiden Schulen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit signifikant voneinander unterscheiden. Ursachen sind in der unterschiedliche Gewichtung von Zweisprachigkeit an den Schulen zu vermuten – hier lassen sich Impulse für weiterführende Forschung und interne Evaluation ableiten.

3.2 DER BLICK AUF EINZELNE STATEMENTS

Zusammengefasste Werte bieten eine gute Basis für vergleichende Analysen, zugleich liegt es in ihrer Natur, dass sie die Realität verkürzt abbilden. Es lohnt sich daher der Blick in die detaillierten Befragungsergebnisse – hier zunächst exemplarisch anhand eines Vergleichs einzelner prägnanter Aussagen auf Schulebene.

Tab. 3.4: Einzelne items - Vergleichende Analyse auf Schulebene

Einzelne items - Vergleichende Analyse auf Schulebene			
	Schule A	Schule B	Signifikanz (F)
Item 1.12: Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Lernzeit dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache. ¹	0,52	1,18	,000**
Item 1.14: Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der Schule außerhalb des Unterrichtes untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen. ¹	2,40	1,58	,000**
Item 1.18: Ich empfehle Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen. ¹	0,89	1,90	,000**

** signifikant auf dem 1%-Niveau

¹ Diese Items waren länderspezifisch formuliert, also für Schule A in Griechenland: Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Lernzeit dazu nutzen, gutes Griechisch zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache usw.

Es zeigen sich hoch signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Schulen auf alle drei Items, wobei die oben gezeigte Ausrichtung auf Zweisprachigkeit der Schule A nochmals klar hervortritt. So lehnen signifikant mehr Lehrkräfte der Schule A die Aussage ab, dass *Schülerinnen und Schüler ihre Lernzeit dazu nutzen sollten, gutes Deutsch (bzw. in Griechenland: Griechisch) zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache*. Das Statement, dass es *in Ordnung ist, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der Schule außerhalb des Unterrichtes untereinander ihre nicht-deutsche (in Griechenland: nicht-griechische) Sprache sprechen*, erfährt in Schule A eine

signifikant höhere Zustimmung. Schließlich raten deutlich weniger Lehrkräfte der Schule A *Eltern mit nicht-deutscher (bzw. in Griechenland: nicht-griechischer) Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch (bzw. in Griechenland: Griechisch) zu sprechen*. Die oben herausgearbeiteten Unterschiede zwischen den Schulen lassen sich also durch diese exemplarische Analyse noch konkreter abbilden und mit Leben füllen.

Neben Vergleichen bietet der Fragebogen die Möglichkeit der detaillierten Auswertung auf Teamebene. Dies erfolgt hier am Beispiel der Schule in Deutschland, Schule B. Den folgenden Angaben liegt eine Stichprobe von N=83 zugrunde, die Ergebnisse sind in der absoluten Anzahl der Nennungen angegeben, in Klammern finden sich die Prozente.

Es zeigt sich zunächst eine breite Zustimmung zu denjenigen Items, die eine grundlegend-allgemeine Haltung zu Zweisprachigkeit ausdrücken: *Die Förderung der Zweisprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe der Schule; Die Zweisprachigkeit zweisprachiger Kinder ist als besondere Kompetenz anzuerkennen; Es ist wichtig, dass zweisprachige Kinder in beiden Sprachen Lesen und Schreiben lernen und Sprachliche Vielfalt bereichert das Leben in KiTa, Schule und Gesellschaft*. Nur 0 – 2 (0 – 2%) Personen stimmen diesen *überhaupt nicht*, und 4 – 7 (5% – 8%) *eher nicht* zu. Die Aussage *Egal, welche Familiensprache(n) ein Kind hat – in Deutschland ist allein die deutsche Sprache wichtig* wird entsprechend von der Mehrzahl abgelehnt – allerdings stimmen mit 24 (29%) Lehrkräften recht viele *eher* bzw. *voll und ganz* zu. Eine ebenfalls eher hohe Zustimmung erfährt die Aussage, dass *Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule gefördert werden sollte, egal, um welche Sprache es sich handelt*. 27 Personen stimmen hier *eher* zu und 31 (32% / 37%) *voll und ganz*. Hierzu passt das Antwortverhalten zu der Aussage *Bei einem Kind mit Englisch als Familiensprache ist es sinnvoller, die Familiensprache zu fördern, als bei einem Kind mit Russisch als Familiensprache*. Diese erfährt mit 36 Personen, die *überhaupt nicht*, und 22 (43% / 27%), die *eher nicht* zustimmen, eine deutliche Ablehnung. Positiv formuliert: Die meisten Lehrkräfte dieser Stichprobe sehen Zweisprachigkeit und auch sprachliche Vielfalt generell als förderungswürdigen Wert, sie unterscheiden dabei nicht zwischen Sprachen mit hohem, und solchen mit geringerem Prestige.

Eine Gruppe von Items bezieht sich auf Sprachmischungen: Eine tendenziell positive Sichtweise der Lehrkräfte spiegelt sich in der Bewertung der Aussagen *Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie mit zwei Sprachen überfordert sind* – 22 stimmen *überhaupt nicht* und 30 (27% / 36%) *eher nicht* zu – und *Wenn Kinder ihre Sprachen vermischen, zeigt das, dass sie keine Sprache richtig beherrschen* – dieser Aussage stimmen 29 Lehrkräfte *überhaupt nicht*, und 30 (35% / 36%) *eher nicht* zu. Items, die die praktizierte Zweisprachigkeit sehr positiv formulieren, erfahren hingegen weniger Zuspruch: *Wenn Kinder ihre beiden Sprachen vermischen, zeigt sich, dass sie sich in beiden Sprachen zu Hause fühlen* und *Sprachmischungen sind ein Zeichen für den lebendigen und kreativen Umgang mit zwei Sprachen* – 29 bzw. 24 (35% / 29%) Lehrkräfte stimmen *überhaupt nicht* oder *eher nicht* zu, während 40 bzw. 44 diesen Aussagen eher positiv gegenüber stehen. Die mit 12 bzw. 14 (15% / 17%) recht hohe Anzahl von

ich weiß nicht-Stimmen zeigt eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Einschätzung von Sprachmischungen.

Recht heterogen fällt die Bewertung der folgenden Aussagen aus: *Spricht ein Kind nur Deutsch, so wird es im Allgemeinen die deutsche Sprache besser beherrschen, als Kinder, die auch noch andere Sprachen sprechen* – 21 stimmen *eher* zu, 6 stimmen *voll und ganz* zu (25% / 7%) – und *Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Lernzeit dazu nutzen, gutes Deutsch zu lernen, und nicht auch noch ihre Familiensprache* – 18 stimmen *eher* zu und 10 (22%/ 12%) *voll und ganz*. Hier bröckelt die Zuversicht in Zweisprachigkeit: Ist sie zwar eher keine Überforderung, so könnte sie doch auf Kosten der Deutschkompetenzen gehen. Auch wenn diese Sichtweise aus den praktischen Erfahrungen der Lehrkräfte mit schlechten Deutschkenntnissen herrühren mag, und auch, wenn sich hier die durchaus gut gemeinte Idee „je mehr Deutsch desto besser“ niederschlägt: Es ist eine gut ausgebildete Muttersprache, die die Basis für gute Deutschkenntnisse bildet, während eine unterbrochene Muttersprachenentwicklung auch den Deutscherwerb erschwert. Anders ausgedrückt: Die deutsche Sprache kann sich niemals *auf Kosten*, sondern nur *in Kombination* mit der nicht-deutschen Muttersprache gut entwickeln.

In engem Zusammenhang mit diesem Gedanken steht die Frage nach den Sprachen im Elternhaus: Die Aussage *Es wäre gut, wenn in Familien mit Migrationshintergrund mehr Deutsch gesprochen werden würde* erfährt mit 31 *stimme eher* zu und 34 *stimme voll und ganz* zu (37% / 41%) deutlichen Zuspruch. Nur eine Lehrkraft kreuzt *ich weiß nicht* an – es scheint sich hier also um ein recht sicheres Meinungsbild zu handeln. Entsprechend raten zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer *Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen* – dies trifft in 35 Fällen *eher* zu und in 22 Fällen *voll und ganz* zu (42% / 27%). Diese Idee läuft konträr zur Bedeutung der Muttersprache, und ignoriert, dass viele Eltern gar nicht dazu in der Lage sind, gutes Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen. Ein solcher Ratschlag hätte also zur Folge, dass a) Kindern ihre bedeutungsvollste Sprache vorenthalten wird, b) sie schlechte Deutschvorbilder erhalten und c) Eltern zunehmend unzufrieden werden, weil sie in ihrer Kommunikation mit ihren eigenen Kindern eingeschränkt sind. Wissenschaftlich – und zunehmend auch öffentlich – wird immer wieder betont, wie wichtig für alle Beteiligten es ist, dass Eltern mit ihren Kindern diejenige Sprache sprechen, die sie selbst am besten beherrschen und in der sie sich zu Hause fühlen: ihre eigene Muttersprache. Entsprechend positiv ist es, dass insgesamt 57 (69%) Lehrerinnen und Lehrer (43 *eher*, 14 *voll und ganz* (52% / 17%)) angeben, sie *unterstützen Eltern prinzipiell darin, ihre Muttersprache mit ihren Kindern zu sprechen* – allerdings steht dies im Widerspruch zu den oben dargestellten Bewertungen des Items *Ich rate Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen*. Tatsächlich finden sich 24 (29%) Lehrkräfte, die beide Items mit *trifft eher zu* beantworten, obwohl es sich doch eigentlich um gegensätzliche Aussagen handelt (selbst wenn vielleicht unterschiedliche Deutschkenntnisse der Eltern diese verschiedenen Ratschläge verursachen). Die sich hier abzeichnende Unsicherheit der einzelnen Lehrkräfte kann für ratsuchende Eltern problematisch werden.

Zum Einbezug der Sprachen in das Schulleben / den Unterricht wurden folgende Aussagen gemacht: Die Schülerinnen und Schüler werden *ermuntert, all ihre Sprachen in das Schulleben einzubringen*, durch 35 Lehrkräfte *eher* und 13 *voll und ganz* (42% / 16%). Diese tendenziell positive Bewertung schlägt sich allerdings auch hier weniger im konkreten Handeln nieder: *Ich beziehe alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit ein* – dies trifft auf 33 Lehrerinnen und Lehrer *überhaupt nicht*, und auf 26 *eher nicht* zu (40% / 31%). Für viele Lehrkräfte scheint also trotz Achtung und Wertschätzung der Zweisprachigkeit generell eine durchgehende Trennung der Sprachen erstrebenswert – oder ist es vielmehr die Unsicherheit, wie Sprachen stärker einbezogen werden könnten, die sich hier spiegelt? Darauf deutet die mit 15 (18%) hohe Anzahl von *ich weiß nicht*-Stimmen bezüglich der Aussage *Es gibt im deutschsprachigen Unterricht Situationen, in denen die Verwendung von nicht-deutschen Familiensprachen durch die Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist* hin. Aus Sicht zweisprachiger Kinder und Jugendlicher ist eine strikte Sprachtrennung problematisch, treten doch die Sprachen „innerhalb“ einer Person unweigerlich miteinander in Kontakt. Sprachmischungen, das Hin- und Herschalten zwischen den Sprachen, die gleichzeitige Verwendung beider Sprachen – all das sind Merkmale der besonderen Kompetenzen Zweisprachiger und überdies Ausdruck gelebter Zweisprachigkeit.

Irritierend ist schließlich die Bewertung des Items *Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der Schule außerhalb des Unterrichtes untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen*: Dazu gibt es zwar eine hohe Zahl von Zustimmungen, jedoch stimmen 14 Lehrkräfte hier *eher nicht*, und 17 *überhaupt nicht* zu (17% / 21%). Die Aussage „Deutsch auf dem Schulhof“ hat sich in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit zum Paradebeispiel einer ablehnenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt entwickelt. Die zahlreichen Zustimmungen stehen daher im Widerspruch zu den positiven geprägten Aussagen des Kollegiums.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass das Kollegium der Schule B eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Zweisprachigkeit und Sprachenvielfalt zeigt, die sich jedoch weder in tiefergehenden Detailfragen, noch im praktischen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern durchgängig niederschlägt.

Ganz konkret lassen sich aus der Auswertung der Ergebnisse folgende Ableitungen treffen:

- Weiterführende Forschungsfragen: Was sind die Ursachen für die abgebildete Diskrepanz zwischen allgemeiner Einstellung und konkretem Handeln? Deutet sie darauf hin, dass die Einstellungen nicht wirklich gefestigt, sondern eher im Sinne einer allgemein akzeptierten / erwünschten Meinung geäußert wurden? Oder sind es die Rahmenbedingungen, die die Lehrkräfte an der praktischen Umsetzung hindern – wie etwa ein an Einsprachigkeit ausgerichtetes Konzept; unzureichende Aus-/Weiterbildung in diesem Bereich; ein ungünstiger Personalschlüssel u.a.?

- Impulse für interne Evaluation / Konzeptentwicklung: Was hindert die Lehrkräfte daran, die Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler stärker in den Schulalltag einzubeziehen? Welche ganz konkreten Möglichkeiten können hierzu erarbeitet werden? Wie kann Zwei-/Mehrsprachigkeit im Konzept der Schule stärker verankert werden? Gibt es eine gute Kooperation der Lehrkräfte, die im bilingualen Zweig arbeiten, mit den übrigen? Wie empfinden die Schülerinnen und Schüler das Klima bezüglich Mehrsprachigkeit an ihrer Schule? Wie könnten einsprachige Kinder von der sprachlichen Vielfalt profitieren?
- Anhaltspunkte für Selbstreflektion und Fortbildung: Ist in Deutschland wirklich nur die deutsche Sprache wichtig? Warum sollten Kinder anderer Muttersprache in den Pausen deutsch miteinander sprechen? Die hier formulierten Items eignen sich als konkrete Diskussionsimpulse. Ein Kernthema für eine Fortbildung dieses Kollegiums wäre sicher die Bedeutung der Muttersprache für die kindliche Entwicklung und – aus Sicht der Eltern – damit zusammenhängend die Frage, wie man Eltern am besten unterstützt.

4 FAZIT & AUSBLICK

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte spielen eine wichtige Rolle in der zweisprachigen Entwicklung von Kindern. Es empfiehlt sich daher, diese Einstellungen stärker in den Blick zu nehmen. Wenn immer noch zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer der Meinung sind, dass auf dem Schulhof auch von anderssprachigen Schülerinnen und Schülern deutsch gesprochen werden soll; wenn viele Fachkräfte unsicher sind, wie sie Eltern beraten können, kann dies nur als ein dringender Appell an Forschung und Lehre aufgefasst werden: Es muss noch besser gelingen, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis zu transportieren. Ein höherer Stellenwert dieser Themenbereiche in Aus-/Fortbildung ist dringend nötig: Wissen, aber auch die Auseinandersetzung mit der Entstehung eigener Haltungen trägt wesentlich zur bewussten Reflexion und Veränderung bei. Dies gilt für einzelne Personen, aber auch auf Einrichtungsebene im Hinblick Konzeptentwicklung /-umsetzung und Evaluation. Schließlich scheint es einen großen Bedarf an Impulsen zur konkreten Umsetzung eines mehrsprachigkeitsfördernden Klimas in den pädagogischen Einrichtungen zu geben.

In diesen Zusammenhängen kann der vorliegende Fragebogen wertvolle Einblicke und Impulse liefern. Insbesondere die Unterskala „Einstellungen“ scheint aufgrund ihrer guten Reliabilität und internen Validität dafür geeignet, quantitative Kennwerte hervorzubringen. Die Betrachtung einzelner Items liefert konkrete Anhaltspunkte für Selbstreflektion, Evaluation und weitere Forschung.

5 LITERATUR

- Bien, Oleana (2012). Mehrsprachigkeit: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In Stephan Merten und Katharina Kuhs, *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*, Trier, S. 133 – 160.
- Borg, Michaela (2001). Teacher's Beliefs. In: *ELT Journal*, S. 186 – 188.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring (2016⁵). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. Berlin.
- Buttaroni, Susanna (2002). Früher Zweit-/Fremdspracherwerb im Unterricht: Bedarf und Möglichkeiten. In: Walter Weidinger (Hg.), *Bilingualität und Schule 2*, Wien, S. 126 – 144.
- Carifio, James und Rocco J. Perla (2007). The Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. In: *Journal of Social Sciences* 3 (3). S. 106 – 116.
- Cummins, James (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: James Swift, *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg, S. 34 – 43.
- Cummins, James (2014). Language and Identity in Multilingual schools: Constructing Evidence-based Instructional Policies. In: David Little, Constant Leung und Piet van Avermaet, *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogics*, Bristol, S. 3 – 26.
- Die Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan*. Berlin.
- Ertmer, Peggy A., Anne Ottenbreit-Leftwich, Olgun Sadik, Emine Sendurur und Polat Sendurur (2012). Teacher Beliefs and Technology Integration Practices. In: Johannes König (Hg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs*, Münster, S. 171 – 189.
- FörMig – Köln (2009). *Bericht der lokalen Evaluation über das zweite Jahr (Schuljahr 2007/08)*. Berichterstatter: Monika Lüth, Hans H. Reich, Anja Leist-Villis. Köln.
- Fthenakis, Wassilios (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München.
- Frank, Maren, Samuel Jahreiß, Beyhan Ertanir, Jens Kratzmann und Steffi Sachse (2016): Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik. http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/1/Methodenbericht_IMKi.pdf (abgerufen am 16. Februar 2017).
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century – a global Perspective*. Chichester.
- Gantefort, Christoph und Maria Jose Sanchez Oroquieta (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: *transfer Forschung – Schule*, 1, S. 24 – 37.

- Hammer, Svenja, Nele Fischer und Barbara Koch-Priewe (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: DDS – Die Deutsche Schule, Begleitheft 13, S. 147 – 171.
- Huxel, Katrin (2016). „... die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht ...“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrung aus einem Schulentwicklungsprojekt. In: DDS – Die Deutsche Schule, Begleitheft 13, S. 175 – 186.
- Janssen, Jürgen und Wilfried Laatz (2013). Statistische Datenanalyse mit SPSS für windows. Berlin.
- Kampshoff, Marita und Martina Walther (2010). Einstellungen von LehrerInnen gegenüber heterogenen Schulklassen. In: Erziehung und Unterricht, 160, S. 401 – 414.
- König, Johannes (2012). Teachers‘ Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In: Johannes König (Hg.), Teachers‘ Pedagogical Beliefs, Münster, S. 7 – 11.
- Leist-Villis, Anja (2016⁷). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen.
- Leist-Villis, Anja (2004). Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke - Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster.
- Pulinx, Reinhilde, Piet van Avermaet und Orhan Agirdag (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, S. 1 – 15.
- Reich, Hans H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeit des Schreibens in zwei Sprachen. In: Peter Rosenberg und Christoph Schroeder, Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit, Berlin, S. 177 – 205.
- Reich, Hans H. (2011). Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln.
- Reich, Hans H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 249 – 258.
- Reich, Hans H. (2007). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“. Landau.
- Schofield, Janet Ward (2016). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-114194> (abgerufen am 3. August 2016).
- Tracy, Rosemarie (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen.

Verhelst, Machtheld (2006). A box full of feelings: Promoting infant's second language acquisition all day long. In: Kris Van den Branden (Hg.), *Task-Based Language Education*, Cambridge, S. 197 – 216.

Westermann, Rainer (1985). Empirical Tests of Scale Type for Individual Ratings. In: *Applied Psychological Measurement*, 9, S. 265 – 274.

Winsler, Adam (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. In: *Developmental Psychology*, 50, 2242-2254.

Wirtz, Markus A. (2014¹⁷). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern.

Wischmeier, Inka (2012). Primary School Teacher's Beliefs about Bilingualism. In: Johannes König (Hg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs*, Münster, S. 171 – 189.

6 VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tab. 2.1: Reliabilitätswerte	9
Tab. 3.1: Zusammenfassende Werte – Ergebnisse der Stichproben beider Schulen	12
Tab. 3.2: Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse einsprachiger / frühkindlich zweisprachiger Lehrkräfte.....	13
Tab. 3.3: Zusammenfassende Werte - Vergleichende Analyse auf Schulebene.....	13
Tab. 3.4: Einzelne items - Vergleichende Analyse auf Schulebene	15