



Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich*

Teachers' attitudes towards multilingualism – A comparison of primary school and school of speech and language therapy in Baden-Württemberg

Oliver Mast, Steffi Sachse

Zusammenfassung

Einstellungen werden in Professionalisierungsmodellen als prägend für das Denken und Handeln gesehen (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Daher wird ihnen auch im Unterricht eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (Helmke, 2017). Bisher lagen keine Daten für die Einstellungsforschung zur Mehrsprachigkeit aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik vor, da der Fokus der bisherigen Forschung auf anderen Gebieten wie der Fremdsprachendidaktik (Caspary, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003; Otwinowska, 2014) lag. In einem Vergleich von Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg konnten erste Daten gesichert werden. Dafür wurden an sechs Schulen insgesamt 66 Lehrpersonen für einen Fragebogen zu ihren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit rekrutiert. Es konnte festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte über positive Einstellungen verfügen, während gleichzeitig deutlich wurde, dass sie dem Einbezug der Mehrsprachigkeit in der Schule kritischer gegenüberstehen bzw. hier Grenzen sehen. Beim Vergleich der Schulformen konnten keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Explorativ konnten Beziehungen zwischen den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Merkmalen der Lehrkräfte wie z. B. die Berufserfahrung aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter

Einstellungen – Lehrkräfte – Mehrsprachigkeit – Vergleich – Grundschule – Förderschwerpunkt Sprache

Abstract

In professionalisation models, attitudes are considered as relevant for thinking and acting (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Therefore they play also an important role in teaching (Helmke, 2017). Up to now, no data for attitude research on multilingualism has been available in the field of special education in children with language and communication needs. Previous research regarding attitudes has focused on other areas such as foreign language didactics (Caspary, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003; Otwinowska, 2014). By comparing teachers at primary schools with teachers at special educational schools focusing on language and communication problems in the state of Baden-Württemberg, initial data could be gathered. This was achieved by recruiting 66 teachers from six different schools who completed a questionnaire on their attitudes towards multilingualism. In most

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

teachers; positive attitudes towards multilingualism were found. At the same time, attitudes towards integrating multilingualism into everyday school life were seen more critically. When comparing school types, no significant differences were found. First exploratory analyses revealed relations to variables such as individual experience.

Keywords

attitudes – teachers – multilingualism – comparison – primary school – school of speech therapy

1 Einleitung

„Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern gelebte Wirklichkeit in unseren Schulen und eine Resource, die noch zu wenig beachtet und genutzt wird. Viele Schülerinnen und Schüler wachsen mehrsprachig auf. Das Potential der Mehrsprachigkeit gilt es zu schöpfen[,] statt davon auszugehen, dass sie eine Störung darstellt [...].“ (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg [IBBW] in Bezug auf die KMK). Aus gesellschaftspolitischer Sicht fördert eine mehrsprachige Erziehung und Bildung die Erhaltung und Pflege verschiedener Sprachen sowie einen respektvollen interkulturellen Austausch (Gombos, 2008). Des Weiteren gibt es aus entwicklungspsychologischer Sicht zusätzliche Argumente, die für eine frühe Förderung von Mehrsprachigkeit sprechen. Dazu zählen Vorteile beim Erlernen einer dritten Sprache und möglicherweise positive Effekte auf exekutive Funktionen (Bialystok, 2011). Auch Kinder mit Spracherwerbsstörung profitieren von diesen Vorteilen. Zudem verstärkt Mehrsprachigkeit eine vorhandene Sprachstörung nicht und löst sie auch nicht aus (Schulz & Grimm, 2012). Trotz dieser Erkenntnis sind Schüler mit Migrationshintergrund oft im Hinblick auf ihre Bildungsteilhabe benachteiligt. Sie besuchen öfters Sonderschulen oder Hauptschulen und haben prozentual häufiger keinen oder einen Hauptschulabschluss (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016), auch wenn diese Benachteiligungen oft mehr mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status konfundiert sind. Bereits Mitte der 1990er Jahre finden sich einige Beiträge in der Fachzeitschrift „Die Sprachheilarbeit“, die eine erste fachliche Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik diskutieren. Hier ist insbesondere Kracht zu nennen, die neben ihren Publikationen (Kracht, 1996; Kracht, Möller, Obst & Polat, 1997; Kracht & Schumann, 1994) schon 1995 eine studentische Arbeitsgruppe an der Universität Hannover ins Leben rief, die sich dem Thema „Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern“ widmete. Grohnfeldt, Wagner und Triarchi-Hermann (2005) bezeichnen Mehrsprachigkeit als „sprachheilpädagogische Aufgabenstellung“ und Miksch (2005) wünschte sich diesbezüglich eine Öffnung seitens der Sprachheilpädagogen, damit diese andere Lehrkräfte unterstützen. Im deutlichen Gegensatz dazu finden sich im aktuellen Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg keine Bezüge zu Zwei- oder Mehrsprachigkeit (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsklärung

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und meist als Oberbegriff für diverse Formen des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs genutzt (Franceschini, 2009). Eine einheitliche Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ gibt es jedoch nicht. Im pädagogischen Bereich wird von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ gesprochen. Dabei wird auf Kinder Bezug genommen, welche ihren Alltag nur mehrsprachig organisieren können, da sie im ständigen Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen stehen (Gogolin, 1988, 2005). Hierbei wird zwischen verschiedenen Formen des Spracherwerbs bei Mehrsprachigkeit unterschieden (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013; Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020), wobei die hier angegebenen Altersangaben weniger empirisch abgesichert sind, sondern eher einen aktuellen Konsens darstellen. Man unterscheidet meist zwischen folgenden Formen:

- **Simultaner Erwerb von zwei oder mehr Sprachen:** Alter bei Erwerbsbeginn beider/aller Sprachen (Age of Onset) von 0 bis 1;11 Jahre.
- **Früher sukzessiver Erwerb:** Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 2;0 bis 3;11 Jahre.

- **Später sukzessiver Erwerb:** Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 4;0 bis 9;11 Jahre. Dies betrifft viele Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, welche häufig mit beginnender Betreuung in der Kita oder der Schule ihren Erstkontakt mit der Landessprache haben.
- **Zweit- oder Fremdspracherwerb als Erwachsener:** Erwerbsbeginn nach 10;0 Jahren, z. B. das Lernen weiterer Sprachen in der Schule (Fremdspracherwerb) oder durch Zuwanderung im Erwachsenenalter (Zweitspracherwerb als Erwachsener)

Die allgemeine Vorstellung des perfekten „Muttersprachlers“ in zwei Sprachen (balanced bilingual) entspricht selten der Realität (Zydatiś, 2017), da in den meisten Fällen eine Sprache stärker als die andere ist. Diese „Sprachdominanz“ ist des Weiteren über die Zeit variabel und abhängig vom Gebrauch der Sprache(n) innerhalb der Familie und der Umgebung, welche sich je nach Lebensphase verändern können (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2013).

2.2 Situation mehrsprachiger Kinder an deutschen Schulen

Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (2020) gibt die Zahl von Schülern mit Förderbedarf Sprache für das Schuljahr 2018/2019 mit 4.750 an, trifft jedoch keine Aussagen über den Anteil an mehrsprachigen Schülern. Jenny (2011) spricht von 11 % zweisprachigen Kindern an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache und 37 % an Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen (ebd., S. 54). Diese Zahlen erscheinen für die Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache äußerst gering zu sein. In der vorliegenden Untersuchung lag der Anteil der mehrsprachigen Schülerin den Grundschulklassen (22 %) und an den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (44 %¹) hingegen weit über den Angaben von Jenny (2011). Diese Zahlen sind aber natürlich vom direkten Einzugsgebiet der Schule abhängig. Es könnte sein, dass viele zwei- oder mehrsprachige Kinder ohne ausreichende Belege für eine Sprachentwicklungsstörung auf Förderschulen verwiesen werden (Chilla et al., 2013; Jeuk, 2015). Hierfür könnten die eingesetzten diagnostischen Verfahren verantwortlich sein, die bei der Feststellung für einen sonderpädagogischen Förderbedarf eingesetzt werden. Diese orientieren sich meist am Spracherwerb monolingualer Kinder und ermöglichen daher keine eindeutige Abgrenzung von Spracherwerbsstörungen und typischen Erwerbsphänomenen bei Mehrsprachigkeit (Chilla, 2014). Aber auch unzureichende Ausbildung von Sonderpädagogen bezüglich mehrsprachiger Entwicklungsprozesse oder schlicht die Neigung der Institution Schule, Kinder voreilig auf eine Sonderschule zu schicken, sobald diese den Normvorstellungen nicht entsprechen, werden aufgeführt (ebd.). Gleichzeitig spielt hier sicherlich die Konfundierung zwischen Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und sozialer Schichtzugehörigkeit eine Rolle.

Ein großes Problem für mehrsprachige Schüler ist der immer noch vorherrschende „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) an deutschen Schulen. Damit ist das „monolinguale Selbstverständnis“ von Lehrkräften in der „multilingualen Praxis“ gemeint (ebd.), was zu einem auf monolinguale Schüler ausgerichteten Unterricht führt (Dirim & Oomen-Welke, 2013, 9ff; Jeuk, 2018, 7f). In diesem erfahren die mehrsprachigen Kinder ihre sprachliche Realität als eine Abweichung von der Norm, obwohl die Mehrheit der Schülerschaft nicht monolingual aufwächst (Fürstenau, 2011, 40f).

2.3 Relevanz von Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit

Als Einstellung wird die subjektive Bewertung eines Objekts durch eine Person bezeichnet. Einstellungen dienen der Vereinfachung von Informationsverarbeitung und können durch explizite Verfahren erfasst werden. Einstellungen dienen als wesentliche Grundlage für die Ausbildung von Intentionen (welche dem Verhalten vorangehen) und sind daher von großer Bedeutung bei der Vorhersage und Erklärung menschlichen Verhaltens (Stürmer, 2009). Helmke (2017) schreibt den Einstellungen zum Unterrichten eine wichtige Bedeutung zu, verweist aber auf den momentan geringen empirischen Forschungsstand. Insbesondere in der Aus- und Weiterbildung spielen die Einstellungen von pädagogischen Fachkräften eine wichtige Rolle (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017a). Dies spiegelt sich auch in verschiedenen Professionalisierungsmodellen wider, die den Einstellungen pädagogischer Fachkräfte eine entscheidende Bedeutung für das alltägliche Handeln zusprechen (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

1 Bezieht sich auf die Mittelwerte.

2.4 Aktuelle Forschungslage

Insbesondere die Fremdsprachendidaktik hat ein großes Interesse am Forschungsgebiet Mehrsprachigkeit. In diesem Bereich werden häufig qualitative Forschungsdesigns wie Interviewstudien eingesetzt und „subjektive Theorien“ von Lehrkräften untersucht (Caspari, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003).

Auch im Elementarbereich liegen erste Ergebnisse von Studien zur Einstellung pädagogischer Fachkräfte vor. Zu nennen ist hier Reich (2008), der im Rahmen seines Projektes mit der Hamburger Sozialbehörde vier Einstellungsdimensionen (*multilingual-pädagogisch, spracherhalts-offensiv, assimilatorisch und kompensatorisch*) bei pädagogischen Fachkräften beschreibt. Diese wurden von Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir und Sachse (2017b) aufgegriffen und aufgrund empirischer Daten überarbeitet, indem die Dimensionen *spracherhalts-offensiv* und *multilingual-pädagogisch* zusammengefasst wurden. In ihrer Untersuchung mit 116 pädagogischen Fachkräften kamen sie zu dem Ergebnis, dass assimilatorische Einstellungsmerkmale (Anpassung der mehrsprachigen Kinder) signifikant geringere Zustimmung finden als kompensatorische (Ausgleich von Unterschieden) oder multilingual-pädagogische Einstellungen (Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz).

Auch in der Lehrkräfteausbildung wird die Einstellungsforschung im Rahmen von Projekten an Universitäten genutzt. *DaZKom (Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen [Sek I] im Bereich Deutsch als Zweitsprache)* läuft seit 2012 in einer Kooperation der Universität Bielefeld und Universität Lüneburg (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Im Rahmen des Projektes wurden die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeit in der Schule erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende mit Praxiserfahrung positivere Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit haben als solche ohne Praxiserfahrung. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Publikationen und weitere Teilprojekte (Ehmke, 2021). Das Projekt *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht* der Universität Flensburg befasste sich ebenfalls mit den Einstellungen von Lehramtsstudierenden verschiedener Fachrichtungen (n=651). Diese sollten über einen Fragebogen im Inland und Ausland (Dänemark und Marokko) erfasst werden. Bisher stehen die Ergebnisse noch aus und die Darstellung des Projekts ist noch in Vorbereitung (Maak, Ricart Brede & Born, 2015).

Die internationale Forschung kommt bisher zu dem Ergebnis, dass positive Einstellungen weit verbreitet sind und „Sprachbewusstheit“ (language awareness) als Teil der Lehrkräftefortbildung implementiert werden sollte (Lasagabaster & Huguët, 2010). Ebenfalls wurde bereits über Module zur Mehrsprachigkeit in der regulären Aus- und Fortbildung von Lehrkräften diskutiert, da viele Lehrkräfte entgegen erster gegenteiliger empirischer Daten davon ausgehen, dass der Einsatz der Erstsprache im Unterricht das Lernen der Unterrichtssprache verzögert (de Angelis, 2011). Diese Erkenntnis wird durch weitere Untersuchungen gestützt (Griva & Chostelidou, 2012; Heyder & Schädlich, 2014; Mitits, 2018).

Somit scheint eine gewisse Skepsis gegenüber dem Einsatz der Erstsprache im Unterricht zu herrschen, weshalb bereits seit einigen Jahren vermehrt Fortbildungen für Lehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit gefordert werden. Für den Bereich der Sprachheilpädagogik wurden bisher keine Einstellungsdaten erfasst. Diese Lücke gilt es zu schließen, wenn man Mehrsprachigkeit als „sprachheilpädagogische Aufgabe“ (Grohnfeldt et al., 2005) wahrnimmt. Es wäre anzunehmen, dass sich der vermehrte Fokus auf sprachliche (Entwicklungs-)Phänomene in anderen evtl. positiveren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und dessen Einbeziehung im schulischen Alltag äußert.

3 Zielsetzung und Fragestellungen

Wie verschiedene Professionalisierungsmodelle aus der Elementarpädagogik (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011) und zu Aspekten der Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011) zeigen, sind Einstellungen für das alltägliche Handeln pädagogischer Fachkräfte von großer Bedeutung (Kratzmann et al., 2017a). Ziel ist es, Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit und deren Einbezug in den Schulalltag zu erfassen und Einstellungen von Lehrkräften an Grundschulen mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Sprache zu erfassen und miteinander zu vergleichen. Dafür wird auf bereits bestehende Ergebnisse und Instrumente der Einstellungsforschung zum Thema Mehrsprachigkeit zurückgegriffen (Fürstenau, Huxel & Diekmann, 2014; Kratzmann et al., 2017a, 2017b; Reich, 2007, 2008).

Aus der Zielsetzung ergeben sich mehrere Fragestellungen:

1. Welche Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigen sich bei Lehrkräften?
 - a. Wie beurteilen die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit insgesamt? Lässt sich eine grundsätzlich positive oder negative Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit feststellen?
 - b. Welche Einstellungen zeigen Lehrkräfte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Schule?
2. Lassen sich bei einem Vergleich zwischen Lehrkräften an Grundschulen (GS) und Lehrkräften an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (SFS) Unterschiede feststellen?
3. Welchen Einfluss haben individuelle Charakteristika der Lehrkräfte (eigene Mehrsprachigkeit, Teilnahme an Fortbildungen, Berufserfahrung) oder strukturelle Aspekte wie der Anteil der mehrsprachigen Schüler in der Klasse auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Es wurden insgesamt 180 Bögen an Lehrkräfte aus sechs Schulen verteilt, von denen 66 ausgefüllt zurückgeschickt wurden. Die Rücklaufquote liegt somit bei 37 %. Die Stichprobe setzt sich aus 22 Lehrkräften an vier Grundschulen und 44 Lehrkräften an zwei Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache² zusammen. Die Schulen befinden sich in zwei Großstädten und in einer Kleinstadt in Baden-Württemberg, wobei der Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund in den Großstädten mit mehr als 40 % deutlich über dem Durchschnitt von 25,5 % liegt (Statistisches Bundesamt, 2019). Somit ist davon auszugehen, dass in diesen Einzugsgebieten das Phänomen Mehrsprachigkeit für die Lehrkräfte im schulischen Kontext im Fokus steht. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler betrug an den Grundschulen 22 % und an den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache 44 %. Hier zeigt sich eine Überrepräsentierung mehrsprachiger Kinder an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache, welche nicht auf das Einzugsgebiet zurückzuführen ist. Sieben der Lehrkräfte waren selbst mehrsprachig (10,6%) und 15 haben an Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen (22,7%). Die Berufserfahrung in der untersuchten Gruppe lag im Mittel bei 15,7 Jahren (vgl. Tab. 6). Zu Beginn der Untersuchung wurde ein Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Erhebung an Schulen beim Kultusministerium in Baden-Württemberg eingeholt. Die Teilnahme war freiwillig und erfolgte anonym.

4.2 Fragebogen

Für die Zusammenstellung des Fragebogens wurde auf bereits bestehende Instrumente aus dem elementarpädagogischen und schulischen Bereich zurückgegriffen.

Der eingesetzte Fragebogen setzte sich aus drei verschiedenen Bereichen zusammen. Bereich A des Fragebogens dient dazu, die Lehrpersonen in Gruppen einzuteilen, um mögliche Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zu Mehrsprachigkeit zwischen Lehrkräften an Grundschulen bzw. an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache aufzuzeigen (Fragestellung 2). Des Weiteren wurden individuelle Variablen der Lehrkräfte sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft erhoben, um den Einfluss dieser Variablen auf die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit zu prüfen (Fragestellung 3).

- Eigene Mehrsprachigkeit der Lehrkraft
- Berufserfahrung
- Anteil der mehrsprachigen Schüler in der Klasse
- Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit

Anhand der Blöcke B und C wurden die eigentlichen Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit erfasst. Dafür wurden bestehende Fragebögen leicht überarbeitet. Die sieben Aussagen aus Frageblock B (vgl. Abb. 1) entstammen dem Projekt MIKS (Fürstenau et al., 2014) und zielen darauf ab, zu erfahren, inwieweit Lehrkräfte zustimmen, dass Schüler von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren bzw. benachteiligt sind (Aussagen B1 – B3) und in welchem Maße Mehrsprachigkeit in der Schule berücksichtigt werden sollte (Aussagen B4 – B7).

² Es wurde nicht erhoben, in welcher Klassenstufe die Lehrkräfte tätig sind (Grundstufe und Sekundarstufe möglich), der überwiegende Anteil der Befragten dürfte aber im Grundschulbereich tätig sein.

Frageblock C diente der Erfassung von Einstellungen über empirisch abgeleitete Einstellungsdimensionen, die aus je zwei bis fünf Aussagen bestehen. Die modifizierte Skala geht auf Reich (2007) zurück und wurde von Kratzmann und Kollegen (2017b) überarbeitet (vgl. Tab 2). Für die vorliegende Untersuchung wurden die Aussagen inhaltlich an den schulischen Kontext angepasst, da diese ursprünglich für Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden.

4.3 Auswertung

Den Aussagen in Frageblock B und C konnten die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala *völlig, im großen Ganzen, zum Teil, wenig oder gar nicht* zustimmen. Eine hohe Zustimmung zu den Aussagen wird hier mit einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit gleichgesetzt (Fragestellung 1a) mit Ausnahme der Aussage „*B6 Schulregeln sollten den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch begrenzen*“ (hier ist eine niedrige Zustimmung als positiv zu werten). Die Aussage „*B1 Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer*“ ist nur für Fragestellung 1b relevant. Die Auswertung erfolgt deskriptiv anhand der Häufigkeitsverteilung und Mittelwerte.

Im Fragenblock C wurden die drei Skalen des Fragebogens multilingual-pädagogisch, assimilatorisch und kompensatorisch über die Mittelwerte aus den dazugehörigen Aussagen gebildet und durch T-Tests miteinander verglichen. Die Überprüfung der Dimensionen ergab zufriedenstellende interne Konsistenzen (Kratzmann et al. 2017b). Die Berechnung der internen Konsistenz der Skalen auf Grundlage der hier erhobenen Stichprobe variierte von $\alpha = 0,23$ bis $\alpha = 0,68$. Es ergaben sich hiermit für ein psychometrisches Messverfahren teils unbefriedigende Werte. Die vorliegende Untersuchung besteht allerdings aus einer sehr kleinen Stichprobe und die Items sind inhaltlich heterogen. In einem solchen Fall sollte das Reliabilitätsmaß Cronbachs α nicht überschätzt werden (Schermelleh-Engel & Werner, 2012) ebenso wird auf die von Kratzmann et al. (2017) publizierten Gütekriterien verwiesen.

Tab. 1: Beschreibung und Zusammensetzung der drei Einstellungsdimensionen (modifizierte Version von Kratzmann et al. (2017b))

Dimension	Beschreibung	Anzahl der Aussagen	Beispielaussage
Multilingual-pädagogisch	Mehrsprachigkeit ist eine besondere Kompetenz und sollte positiv und als Normalfall bewertet werden	5	Die Mehrsprachigkeit der mehrsprachigen Schüler*innen sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden.
Assimilatorisch	Anpassung der mehrsprachigen Schüler an die deutsche Sprache	3	Auf lange Sicht sollte die Mehrsprachigkeit zu Gunsten der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden.
Kompensatorisch	Ausgleich der Unterschiede zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern	2	Schüler*innen, die in die Grundschule kommen, müssen durch vorherige Sprachförderung für die deutsche Sprache schon so gefördert worden sein, dass sie dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.

Um die Einstellung mit anderen Merkmalen der Lehrkräfte in Verbindung zu bringen, wurden zwei weitere Subgruppen gebildet (Lehrkräfte mit vs. ohne eigene Mehrsprachigkeit, Lehrkräfte mit vs. ohne Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit).

Die Antworten aus den Frageblöcken B und C wurden auf Unterschiede zwischen den Gruppen miteinander verglichen, dies erfolgte anhand von T-Tests für unabhängige Stichproben. Des Weiteren wurden Zusammenhänge der Einstellung mit der Berufserfahrung und dem Anteil an mehrsprachigen Schüler in der eigenen Klasse über Korrelationen berechnet. Der Zusammenhang wird über Gruppenvergleiche bzw. den Spearman-Korrelationskoeffizienten (ρ) dargestellt.

5 Ergebnisse

5.1 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber kindlicher Mehrsprachigkeit und dem pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse bezüglich Fragestellung 1 dar, welche Einstellung Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen (vgl. Abb. 1).

Der Aussage „**B1** Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer“ stimmten 64 % (n = 42) aller Lehrkräfte „zum Teil“ zu. 21 % der Antworten verteilten sich auf die Positivoptionen (3 % „völlig“, 18 % „im großen Ganzen“) und 15 % auf die Negativoptionen (9 % „wenig“, 6 % „gar nicht“).

Die stärkste Zustimmung findet die Aussage „**B2** Von anderen Familiensprachen als Deutsch können Schüler*innen im späteren (Berufs-)Leben profitieren“. Die Lehrkräfte stimmten ihr zum Großteil zu (50 % „völlig“, 27 % „im großen Ganzen“) und nur 4 % lehnten die Aussage ab (2 % „wenig“, 2 % „völlig“). 20 % der Lehrkräfte stimmten „zum Teil“ zu.

Die Bewertung der Aussage „**B3** Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“ fand bei 40 % eine positive Zustimmung (14 % „völlig“, 26 % „im großen Ganzen“). Die Hälfte der Lehrkräfte (51 %) stimmten „zum Teil“ zu und nur 9 % lehnte dies ab (6 % „wenig“, 3 % „gar nicht“).

Aussage „**B4** Die Mehrsprachigkeit sollte in allen Fächern berücksichtigt werden“ wurde von 47 % zustimmend bewertet (18 % „völlig“, 29 % „im großen Ganzen“), 22 % stimmten „zum Teil“ zu, allerdings wählten 31 % der Lehrkräfte die ablehnende Option „wenig“ (25 %) und „gar nicht“ (6 %).

Die größte Ablehnung fand die Aussage „**B5** Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“. 49 % wählten die entsprechenden Optionen (9 % „wenig“, 40 % „gar nicht“) während sie von 28 % neutral („zum Teil“) bewertet wurde. Nur 19 % stimmten „im großen Ganzen“ und lediglich 5 % „völlig“ zu.

Der sechsten Aussage „**B6** Schulregeln sollten den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch begrenzen“ stimmte die Hälfte der Befragten „völlig“ (29 %) oder „im großen Ganzen“ (21 %) zu. Unterdessen sind 23 % unsicher („zum Teil“) und lediglich 28 % lehnten die Aussage ab (10 % „wenig“, 18 % „gar nicht“).

Der letzten Aussage „**B7** Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ stimmten 11 % „völlig“ und 31 % „im großen Ganzen“ zu. 34 % gaben eine neutrale Bewertung ab („zum Teil“) und 23 % der Lehrpersonen wählten die ablehnenden Optionen (17 % „wenig“, 6 % „gar nicht“).

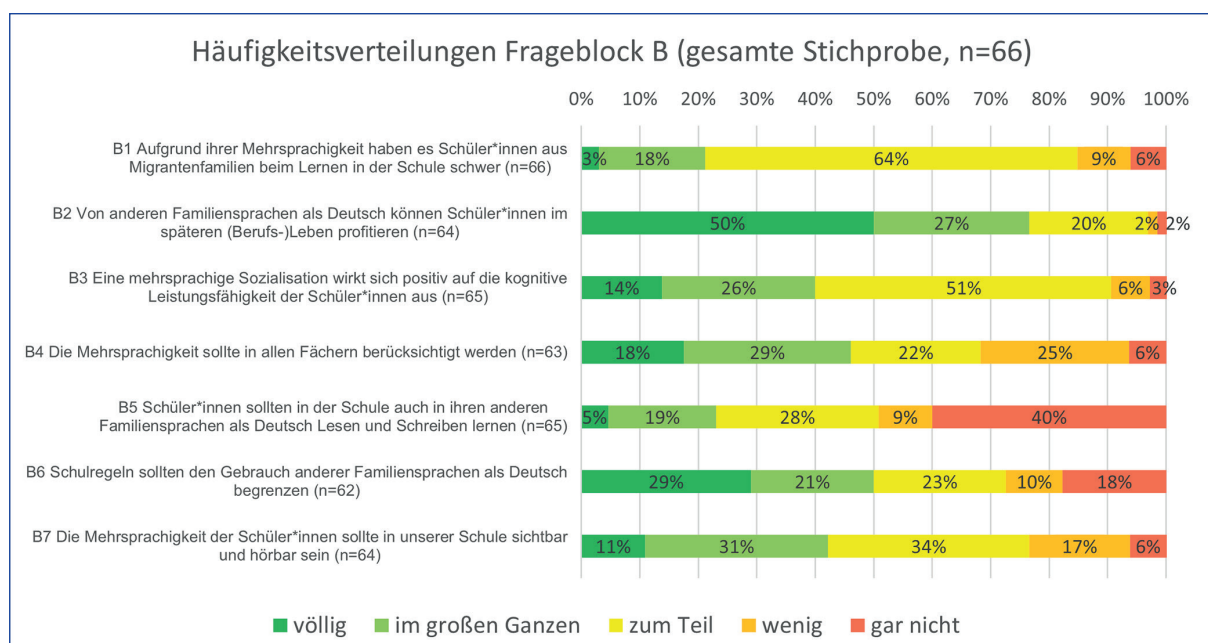


Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Antwortoptionen in Frageblock B (gesamte Stichprobe)

In Tab. 2 findet sich die Darstellung der Einstellung anhand der Skala von Reich (2007) (in der überarbeiteten Version von Kratzmann et al. (2017b)). Die Mittelwerte ergeben sich aus der Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen und bilden ab, wie stark eine Lehrperson die entsprechenden Einstellungsmerkmale der jeweiligen Dimension vertritt.

Tab. 2: Einstellung zur Mehrsprachigkeit auf drei Einstellungsdimensionen

Dimension	N	M	SD	Min	Max	α
Multilingual-pädagogisch	62	3,97	0,68	1,80	5,00	0,68
Assimilatorisch	59	2,62	0,85	1,00	4,67	0,23
Kompensatorisch	66	4,33	0,66	1,50	5,00	0,32

Der multilingual-pädagogischen Dimension wurde signifikant weniger zugestimmt als der kompensatorischen ($t = -2,735$; $df = 61$; $p = 0,008$). Die assimilatorischen Items erhielten darüber hinaus signifikant weniger Zustimmung gegenüber den multilingual-pädagogischen ($t = -9,945$; $df = 56$; $p = 0,000$) und kompensatorischen Merkmalen ($t = -12,148$; $df = 58$; $p = 0,000$). Die multilingual-pädagogische Einstellung wies einen Mittelwert von 3,97 bei einer hohen Variabilität auf. Für die assimilatorische Dimension lässt sich festhalten, dass mit 2,62 der niedrigste Mittelwert auf dieser Dimension zu verzeichnen ist. Auch hier gab es eine hohe Spannweite der Antworten, welche von vollständiger Ablehnung bis zu hoher Zustimmung reichte. Auch auf der Dimension „Kompensatorisch“ divergierten die Zustimmungen sehr, der Mittelwert war am höchsten ausgeprägt (4,33).

5.2 Vergleich Grundschule und Schule mit Förderschwerpunkt Sprache

Im Vergleich der Gruppe der Lehrkräfte an Grundschulen mit den Lehrkräften an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen (vgl. Tab. 3). Eine Untersuchung der Häufigkeitsverteilung ergab für keine Aussage einen signifikanten Unterschied. Im Mittelwertvergleich gibt es ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (t zwischen -1,533 und 1,559; df zwischen 60 und 64; $p > 0,05$ zwischen 0,124 und 0,630).

Tab. 3: Vergleich der Items im Frageblock B zwischen Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache

Aussage	Schulart*	Völlig (5)	Im großen Ganzen (4)	Zum Teil (3)	Wenig (2)	Gar nicht (1)	M (SD)	Fehlerte
B1 (MS macht Lernen für Schüler*innen schwer)	GS	0 %	4,5 %	81,8 %	4,5 %	9,1 %	2,82 (0,66)	0 %
	SFS	4,5 %	25 %	54,5 %	11,4 %	4,5 %	3,14 (0,85)	0 %
$\text{Chi}^2 = 7,339$; $df = 4$; $p = 0,119$								
B2 (Weitere Familiensprache ist beruflich von Vorteil)	GS	61,9 %	23,8 %	14,3 %	0 %	0 %	4,48 (0,75)	4,5 %
	SFS	44,2 %	27,9 %	23,3 %	2,3 %	2,3 %	4,09 (1,00)	2,3 %
$\text{Chi}^2 = 2,551$; $df = 4$; $p = 0,643$								
B3 (Positive Auswirkungen auf Kognition durch MS)	GS	19 %	38,1 %	38,1 %	0 %	4,8 %	3,67 (0,97)	4,5 %
	SFS	11,4 %	20,5 %	56,8 %	9,1 %	2,3 %	3,30 (0,88)	0 %
$\text{Chi}^2 = 5,474$; $df = 4$; $p = 0,242$								
B4 (MS in allen Fächern berücksichtigen)	GS	23,8 %	28,6 %	19 %	23,8 %	4,8 %	3,43 (1,25)	4,5 %
	SFS	14,3 %	28,6 %	23,8 %	26,2 %	7,1 %	3,17 (1,19)	4,5 %
$\text{Chi}^2 = 1,026$; $df = 4$; $p = 0,906$								
B5 (In der Schule auch in anderen Familiensprachen Schriftspracherwerb)	GS	9,1 %	27,3 %	13,6 %	13,6 %	31,8 %	2,67 (1,46)	4,5 %
	SFS	2,3 %	13,6 %	34,1 %	6,8 %	43,2 %	2,25 (1,22)	0 %
$\text{Chi}^2 = 6,554$; $df = 4$; $p = 0,161$								
B6 (Schulregeln zur Begrenzung anderer Familiensprachen)	GS	10,5 %	5,3 %	31,6 %	31,6 %	21,1 %	2,52 (1,22)	13,6 %
	SFS	20,9 %	11,6 %	18,6 %	16,3 %	32,6 %	2,72 (1,55)	2,3 %
$\text{Chi}^2 = 4,410$; $df = 4$; $p = 0,353$								
B7 (MS sollte in der Schule sicht- und hörbar sein)	GS	10 %	20 %	45 %	15 %	10 %	3,05 (1,10)	9,1 %
	SFS	11,4 %	36,4 %	29,5 %	18,2 %	4,5 %	3,32 (1,05)	0 %
$\text{Chi}^2 = 2,892$; $df = 4$; $p = 0,576$								

Für Aussage „**B1** Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer“ gaben Lehrkräfte an Schulen mit Förderschwerpunkt variabelere Einschätzungen ab. Der Mittelwert liegt hier über dem der Lehrkräfte an Grundschulen

(3,14 vs. 2,82). „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“ verteilt sich für die Gruppe der Grundschule stärker auf die oberen Kategorien (zum Teil bis völlig), als bei der Gruppe der Schule mit Förderschwerpunkt. Dort ist eine stärkere Tendenz zur neutralen Antwort (56,8%) und ein geringerer Mittelwert (3,30 vs. 3,67) festzustellen. Bei Aussage „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ war die Zustimmung der Gruppe der Grundschule etwas stärker als die der Schule mit Förderschwerpunkt und zudem breiter verteilt.

Einstellungsdimensionen

Der Vergleich der Dimensionen (Tab. 4) ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen. In der multilingual-pädagogischen Dimension war der Mittelwert für die Grundschule geringfügig höher ausgeprägt als für die andere Gruppe (4,00 vs. 3,96; $t = 0,204$; $df = 60$; $p = 0,839$). Der Mittelwert der assimilatorischen Dimension ist ebenfalls ähnlich in beiden Gruppen (2,76 GS bzw. 2,53 SFS). Der Unterschied beider Mittelwerte ist statistisch nicht signifikant ($t = 0,983$; $df = 57$; $p = 0,330$). Die Mittelwerte der kompensatorischen Dimension unterscheiden sich nicht signifikant ($t = -0,459$; $df = 64$; $p = 0,648$). Die Variabilität ist an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (2,50-5,00) geringer als an Grundschulen (1,50-5,00), reicht in beiden Fällen aber jeweils hin bis zur vollständigen Zustimmung.

Tab. 4: Vergleich der Einstellungsdimensionen

Dimension	Schulart	N	M	SD	Min	Max	α
Multilingual-pädagogisch	GS	20	4,00	0,64	2,40	4,80	0,58
	SFS	42	3,96	0,71	1,80	5,00	0,71
Assimilatorisch	GS	21	2,76	0,75	1,67	4,67	-0,13
	SFS	38	2,53	0,90	1,00	4,33	0,35
Kompensatorisch	GS	22	4,28	0,80	1,50	5,00	0,56
	SFS	44	4,35	0,59	2,50	5,00	0,15

5.3 Zusammenhang der Einstellungen mit weiteren Variablen

In der Untersuchung wurden Variablen in Zusammenhang mit den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit gebracht (vgl. Tab 5).

Tab. 5: Zusammenhang der Einstellung mit anderen Variablen

Variable	Zusammenhang
Lehrkraft ist mehrsprachig (n=7)	Mittelwert der assimilatorischen Dimension signifikant höher: 3,33 vs. 2,52
Berufserfahrung (M= 15,71 Jahre)	Signifikant negativer Zusammenhang mit der Bewertung der Aussagen „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ (-0,20*) und „B7 Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ (-0,30*) Signifikant positiver Zusammenhang mit kompensatorischer Dimension (0,40**)
Anteil der mehrsprachigen Schüler*innen in der Klasse (M=37,07%)	Kein signifikanter Zusammenhang
Lehrkraft hat an Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen (n=15)	Mittelwert signifikant höher bei Aussage „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“: 3,93 vs. 3,26 Mittelwert signifikant niedriger bei assimilatorischer Dimension: 2,21 vs. 2,74

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Ist eine Lehrkraft selbst mehrsprachig, steht dies im Zusammenhang mit assimilatorischen Einstellungen. Der Mittelwert der assimilatorischen Dimension ist mit 3,33 (SD = 0,79) für mehrsprachige Lehrkräfte signifikant höher als für solche ohne eigene Mehrsprachigkeit (2,52; SD = 0,81) ($t = -2,488$; $df = 57$; $p = 0,016$).

Für die Berufserfahrung lässt sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit den Aussagen „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ ($r = -0,203$, $p < 0,05$) und „B7 Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ ($r = -0,298$, $p < 0,05$). Je mehr Berufsjahre eine Lehrkraft schon an der Schule ist, desto weniger Zustimmung findet sich zu diesen Items. Es wird also der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Kinder in den Schulalltag weniger befürwortet. Für die kompensatorische Dimension ist ein signifikant positiver Zusammenhang ($r = 0,402$; $p < 0,01$) mit der Berufserfahrung zu erkennen. Erfahrenere Lehrkräfte vertreten demnach ausgeprägtere kompensatorische Einstellungen.

Der Anteil an mehrsprachigen Schülern in der Klasse zeigte keinen signifikanten Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehrkräfte.

Die Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit stand in einem positiven Zusammenhang mit der Bewertung der Aussage „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“: Der Mittelwert liegt mit 3,93 ($SD = 0,80$) signifikant über dem der Lehrkräfte ohne Fortbildung ($M = 3,26$; $SD = 0,90$; $t = -2,605$; $df = 63$; $p = 0,011$). Des Weiteren stimmen diese Lehrkräfte assimilatorischen Einstellungsmerkmalen signifikant weniger zu ($M = 2,21$; $SD = 1,21$ vs. $2,74$; $SD = 0,71$; $t = 2,086$; $df = 57$; $p = 0,041$).

6 Diskussion

6.1 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Schule

In der vorliegenden Untersuchung wurden Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht in Grundschulen sowie Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache erhoben. Es kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen eine überwiegend positive Meinung gegenüber Mehrsprachigkeit besitzen. Zu den positiven Effekten einer mehrsprachigen Sozialisation zählen die Lehrkräfte die kognitive Entwicklung und Vorteile im späteren Berufsleben. Weniger einheitlich und zustimmend werden dagegen Items bewertet, die den mehrsprachigen Schriftspracherwerb oder die Begrenzung mehrsprachiger Peerinteraktionen im schulischen Alltag thematisieren. Auch Aussagen, die mögliche schulische Erschwernisse durch die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen, finden weder eindeutige Zustimmung noch Ablehnung. Lehrkräfte scheinen somit die Mehrsprachigkeit per se nicht als Defizit für den Schulerfolg zu definieren und sehen Vorteile eines mehrsprachigen Aufwachsens, thematisieren aber im Zusammenhang mit anderen Faktoren durchaus „Gefahren“ für das schulische Lernen. Nicht alle Lehrkräfte sind der Meinung, dass Mehrsprachigkeit in allen Fächern berücksichtigt werden sollte. Dies kann an mangelnder Expertise im Umgang mit Mehrsprachigkeit liegen oder es wird im Sinne assimilatorischer Einstellungen erwartet, dass sich die mehrsprachigen Schüler im Sinne einer Submersion an die monolingual-deutsche Schülerschaft anpassen, es also zu einer Angleichung an diese (Assimilation) kommen soll (Jeuk, 2018). Eine Mehrheit der Lehrkräfte sieht den Schriftspracherwerb in der jeweiligen Familiensprache nicht als Aufgabe der Institution Schule. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann nicht geklärt werden, ob dies an nicht vorhandenen Ressourcen und Strukturen der jeweiligen Bildungseinrichtung liegt oder daran, dass für viele Lehrkräfte die Beherrschung der deutschen Sprache das primäre Bildungsziel ist, dem sich die Entfaltung der Mehrsprachigkeit (im schulischen Kontext) prinzipiell unterordnen muss und sollte. Schulregeln zur Begrenzung des Sprechens anderer Familiensprachen werden sehr unterschiedlich gesehen. Zwar lehnt ca. die Hälfte der Lehrkräfte dies ab, die andere Hälfte ist aber unsicher bzw. würde Begrenzungsregeln zustimmen. Auch bei der Frage danach, ob die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft sicht- und hörbar sein sollte, findet sich kein vorherrschendes Meinungsbild – während dem entsprechenden Item ca. ein Viertel, bis ein Drittel der Lehrkräfte zustimmt bzw. es ablehnt, antworten 45 % mit „teilweise“. Die Anerkennung der Vielfalt und eine Abkehr vom „monolingualen Habitus“ der Schule (Gogolin, 1994) ist hier somit evtl. in ersten Schritten zu beobachten, auch wenn der Fokus vieler Lehrkräfte weiterhin auf dem Deutschen liegt. Eine Skepsis ist nicht der Mehrsprachigkeit als Ganzes, aber durchaus der Mehrsprachigkeit in der Schule gegenüber feststellbar.

Die Ergebnisse im Hinblick auf die Einstellungsdimensionen zeigen, dass assimilatorische Einstellungsmerkmale die geringste Zustimmung erhalten. Eine komplette Anpassung der mehrsprachigen an die monolingualen Schüler wird also tendenziell nicht erwartet. Zusätzlich zeigt aber der schlechte Wert der internen Konsistenz die erheblichen statistischen Mängel der Skala,

weshalb die generelle Verwendung dieser Skala kritisch zu hinterfragen ist. Die hohe Zustimmung zur kompensatorischen Einstellungsmerkmalen zeigt, dass Mehrsprachigkeit weiterhin als eine Art Defizit gesehen wird, welches durch die Schule kompensiert werden muss. Positiv zu bewerten ist dennoch die hohe Zustimmung zu multilingual-pädagogischen Einstellungen. Die Mehrsprachigkeit wird mehr und mehr als Normalität und zumindest übergreifend als etwas Positives betrachtet. Gleichzeitig ist natürlich die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch für die Lehrkräfte sehr wichtig, da nur so die Schüler dem Unterricht problemlos folgen können.

6.2 Vergleich von Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache

Beim Vergleich verschiedener Schulformen zeigte sich, dass es keinen Unterschied macht, ob eine Lehrkraft an einer Grundschule oder an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache tätig ist. Sowohl Häufigkeitsverteilung und Mittelwerte zeigen im Vergleich keine signifikanten Unterschiede. Ähnliches gilt für die Einstellungsdimensionen. Auch dort gab es keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Mittelwerte der Dimensionen oder der Häufigkeitsverteilung einzelner Aussagen innerhalb der Skalen. Man könnte vermuten, dass Lehrkräfte an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache eine positivere Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen, da sie evtl. über mehr Wissen verfügen, welches sie bestimmte Aussagen positiver bewerten lässt. Gleichzeitig könnte es aber sein, dass die Fokussierung der Lehrkräfte auf die sprachlichen Probleme der Kinder im Deutschen dazu führt, dass auch sie der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag eher skeptisch gegenüberstehen, da dies von anderen Schwerpunkten eher ablenkt.

6.3 Einfluss weiterer Variablen

Der Anteil an mehrsprachigen Schülern in der Klasse hat in dieser Stichprobe keinen Einfluss auf die Einstellungen der Lehrkräfte. Es ergeben sich jedoch erste Hinweise auf den Einfluss weiterer Variablen wie der *Berufserfahrung*, der *Teilnahme an Fortbildungen* und der *eigenen Mehrsprachigkeit*. Je länger Lehrkräfte im Schulalltag aktiv sind, desto stärker vertreten diese eine kompensatorische Einstellung und stimmen den Aussagen wie „*Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen*“ und „*Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein*“ weniger zu. Hier wird ersichtlich, dass für erfahrenere Lehrpersonen die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler im Schulalltag weniger Bedeutung hat. Die Teilnahme an einer Fortbildung führt hingegen dazu, dass assimilatorischen Einstellungsmerkmalen weniger zugestimmt wird. Hier zeigt sich also evtl. insgesamt eine Veränderung von Ausbildungsinhalten von Lehrkräften und erfreulicherweise evtl. auch ein Effekt von fokussierten Weiterbildungen. Des Weiteren zeigt sich ein ähnlicher Effekt wie bei Kratzmann et al. (2017a) dahingehend, dass die eigene Mehrsprachigkeit von Lehrkräften nicht zwangsläufig zu mehr multilingual-pädagogischen Einstellungen, sondern eher zu mehr kompensatorischen führt. Hier schlagen sich evtl. eher biographische und negative Erfahrungen nieder, die für eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext nicht immer förderlich sind.

6.4 Methodenkritik

Die verwendeten Messinstrumente müssen kritisch hinterfragt werden. Zum einen wurden Umformulierungen vorgenommen, da die Skalen ursprünglich nicht für Lehrkräfte, sondern pädagogisches Personal in Kindertagesstätten entwickelt wurde (Frank et al., 2016; Kratzmann et al., 2017a, 2017b). Auch die Zusammensetzung der drei Einstellungsdimensionen aus den einzelnen Aussagen ist kritisch, da die Dimension kompensatorisch aus nur zwei, die multilingual-pädagogische Dimension hingegen aus fünf Behauptungen besteht. Auch die Analyse der internen Konsistenz durch Cronbachs α zeigt v. a. für die assimilatorische Dimension erhebliche Mängel, welche in zukünftigen Untersuchungen ausgeräumt werden müssen. Eine Überarbeitung ist für zukünftige Forschungen im schulischen Bereich unumgänglich. Ergebnisse und deren Interpretation im Zusammenhang mit den Dimensionen sollten daher besonders kritisch hinterfragt werden.

Ein weiteres Problem ist die geringe Stichprobengröße, da diese die Ergebnisse womöglich verzerrt. So ist die Stichprobengröße für mehrsprachige Lehrkräfte ($n = 7$) und auch für die Subgruppe der Fortbildungsteilnehmer ($n = 15$) nur sehr klein. Eine umfassendere Untersuchung mit mehr Lehrkräften ist wünschenswert, die dann auch den gezielteren Einfluss von individuellen und strukturellen Variablen auf die Einstellungen von Lehrkräften erlaubt.

7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung legt erste Daten für die Einstellungsforschung in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachheilpädagogik vor. Ebenso konnte ein Vergleich zwischen Lehrkräften an Grundschulen und an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache gezogen werden. Die Einstellungen der Lehrkräfte sind überwiegend positiv, dennoch ist eine Skepsis gegenüber der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Schule festzustellen. Kompensatorische und multilingual-pädagogische Einstellungsmerkmale herrschen stärker vor als assimilatorische. Ein Vergleich zeigt kaum Unterschiede in den Einstellungen von Grundschullehrkräften und Lehrkräften an sprachheilpädagogischen Einrichtungen. Dies kann vor dem Hintergrund „Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabe“ (Grohnfeldt et al., 2005) als kritisch betrachtet werden. Es ist also fraglich, ob mehrsprachige Kinder einen Vorteil im Hinblick auf ihr mehrsprachiges Aufwachsen daraus ziehen können, sollten sie fälschlicherweise an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet werden (Jeuk, 2015). Des Weiteren ergeben sich erste Hinweise auf den Einfluss von Variablen wie Berufserfahrung, der eigenen Mehrsprachigkeit und Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit. Die weitere Verankerung des Themas „Mehrsprachigkeit“ und vor allem der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge erscheint äußerst sinnvoll.

Für die weitere Forschung sind größere Stichproben wünschenswert sowie das Einbeziehen anderer (sonderpädagogischer) Fachrichtungen. Aufgrund einiger Mängel in der Erfassung der Einstellung ist eine Überarbeitung des hier eingesetzten Fragebogens notwendig.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2016). *11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland* (Dezember 2016). Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/729998/fdcd6fab942558386be0d47d9add51bb/11-lagebericht-09-12-2016-download-ba-ib-data.pdf?download=1> [22.03.21]
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.005>
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 57-72). München: Urban & Fischer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783497601240
- de Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2013). Einleitung: Zweitsprache durchgängig und durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“: Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung: Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2012 (1. Aufl., S. 7-49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dirim, İ. & Oomen-Welke, I. (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In I. Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (1. Aufl., S. 7-22). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ehmke, T (2021). *DaZKom*. <https://www.dazkom.de/> [04.04.2021]
- Fäcke, C. (2011). „Ganz toll finde ich, dass die Kinder von klein auf zwei Sprachen gleichzeitig lernen. Berufserfahrungen und berufliches Selbstbild eines Lehrers an der Berliner Europaschule“. In M. Reinfried & N. Rück (Hg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen: Festschrift für Inez De Florio-Hansen* (S. 187-205). Tübingen: Narr.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Franceschini, R. (2009). Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum-Sprache*, 1(1), 62-67.
- Frank, M., Sachse, S., Kratzmann, J., Ertanir, B. & Jahreis, S. (2016). *Die IMKi-Studie: Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Institut für Psychologie. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/IMKi/Methodenbericht_IMKi.pdf [07.03.21]
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fürstenau, S., Huxel, K. & Diekmann, F. (2014). *MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung: Fragebogen I vor Projektbeginn*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/miks/fragebogen_miks_2014.pdf [07.03.21]
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 1988 (1. Aufl.). Reihe: Bd. 1. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* [Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992, Münster, New York: Waxmann]. Deutsche Nationalbibliothek.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13-24). Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.
- Gombos, G. (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158(1), 10-20.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism*, 9(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.626857>
- Grohnfeldt, M., Wagner, L. & Triarchi-Herrmann, V. (Hg.). (2005). *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung*. Rimpar Edition von Freisleben.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147-171). Münster: Waxmann. [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/uberzeugungen-von-lehramtsstudierenden-zu-mehrsprachigkeit-in-der-schule\(9f925ff7-1f16-49eb-8a0b-28f4d11e356b\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/uberzeugungen-von-lehramtsstudierenden-zu-mehrsprachigkeit-in-der-schule(9f925ff7-1f16-49eb-8a0b-28f4d11e356b).html)
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Aufl.). Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. *Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbildung. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/didaktische_grundlagen/mehrsprachigkeit
- Jenny, C. (2011). *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern: Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014 (1. Aufl., S. 231-247). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl.). Lehren und Lernen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klumpp, T. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES). *Forschung Sprache*, 8(1), 45-65.
- Kracht, A. (1996). Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. *Die Sprachheilarbeit*, 41(6), 356-365.
- Kracht, A., Möller, K., Obst, C. & Polat, H. (1997). Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern – ein Arbeitsbericht. *Die Sprachheilarbeit*, 42(6), 238-242.
- Kracht, A. & Schumann, H. (1994). Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration: Ein Fall von „elektivem Mutismus“? *Die Sprachheilarbeit*, 39(5), 280-287.
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017a). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237-258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017b). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133-140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329>
- Lasagabaster, D. & Hugué, A. (2010). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes. Multilingual Matters: Bd. 135*. Clevedon England; Buffalo: Multilingual Matters.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014 (1. Aufl., S. 263-282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Miksch, A. (2005). Mehrsprachigkeit und Sprachstörungen – Öffnung und Strukturen von sprachheilpädagogischer Förderung. In M. Grohnfeldt, L. Wagner & V. Triarchi-Herrmann (Hg.), *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung* (S. 9-25). Rimpar: Edition von Freisleben.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2012). *Bildungsplan 2012 Schule für Sprachbehinderte*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1781843359/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Sprache/BPL_Sprachbehinderte_online.pdf [22.03.21]
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 16, 4-12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>

- Mitits, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36>
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Reich, H. H. (2007). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“*. Landau. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Reich, H. H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 249-258.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). 6 Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.), *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 120-141). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. J. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel & H. Weiss (Hg.), *Germanistik: Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155-172). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Statistische Landesamt Baden-Württemberg. (2020). *Klassen und Schüler an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren seit 1987/88*. [https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/13015321.tab?R=LA \[23.03.2021\]](https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/13015321.tab?R=LA%5B23.03.2021%5D)
- Statistisches Bundesamt. (21. August 2019). *Jede vierte Person in Deutschland hatte 2018 einen Migrationshintergrund: Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie: Mit 3 Tabellen und 48 Übungsaufgaben*. UTB: Bd. 3179. München: Reinhardt Verlag.
- Zydaniß, W. (2017). Zweisprachigkeit. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 386). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Zu den Autoren

Oliver Mast studierte bis 2020 das Lehramt Sonderpädagogik (1. Fachrichtung Sprache, 2. Fachrichtung Geistige Entwicklung) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und befindet sich derzeit im Vorbereitungsdienst Lehramt Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Steffi Sachse, Professorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte sind die Früherkennung und Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern und die Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

Korrespondenzadresse

Oliver Mast
Käthe-Kollwitz-Straße 39
79312 Emmendingen
olivermast@web.de