

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

Band 2

Herausgegeben von
Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen

Nicola Rück

Auffassungen vom Fremdsprachenlernen
monolingualer und plurilingualer
Schülerinnen und Schüler

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter:	Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen
Zweiter Gutachter:	Prof. Dr. Christiane Fäcke
Wetere Mitglieder der Prüfungskommission:	Prof. Dr. Daniela Caspari Prof. Dr. Marcus Reinfried
Tag der mündlichen Prüfung:	27.11. 2007

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel Univ., Diss. 2007
ISBN print: 978-3-89958-676-3
ISBN online: 978-3-89958-677-0
URN: urn:nbn:de:0002-6776

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
© 2009, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Vorwort

Zahlreiche Personen haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Ihnen allen sei hier ein herzlicher Dank ausgesprochen:

Inez De Florio-Hansen hat mich zur Wiederaufnahme des Themas ermutigt, mir den notwendigen Rahmen für die Durchführung der Untersuchung und die Erstellung der Arbeit zur Verfügung gestellt und mich in allen Fragen immer sehr hilfreich und kompetent beraten. Ferner hat mir Christiane Fäcke sowohl in arbeitsorganisatorischer als auch in fachlicher Hinsicht viele wertvolle Ratschläge gegeben und war mir immer eine kompetente und humorvolle Ansprechpartnerin. Auch Daniela Caspari und Marcus Reinfried unterstützten mich fachkundig und freundlich und waren bereit, als Kommissionsmitglieder mitzuwirken.

Klaus Vogel weckte mein Interesse für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung und brachte mich auf den Gedanken zu promovieren. Er förderte mich in den Anfangsjahren mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln. Mein Vater, Heribert Rück, hat mir immer Mut gemacht, die Arbeit zu einem erfolgreichen Ende zu bringen. Er war für mich ein wertvoller Gesprächspartner.

Wolf-Dieter Webler und Lars Gerhold standen mir bei der Fragebogenerstellung zur Seite, Erwin Lautsch beriet mich bei der statistischen Auswertung. Letzterer sowie Hans-Dieter Haller haben mir zudem in Fragen der Formulierung statistischer Ergebnisse weitergeholfen.

Karl Stiebeling, mein langjähriger, immer sehr praxisorientierter Kollege, hatte ein offenes Ohr in allen Lebenslagen. Seine Einschätzung hinsichtlich der Praxisrelevanz meiner Untersuchung gab mir immer wieder Orientierung. Er hat zudem an seiner Schule die erste, Sarah Zalzadeh an ihrer Praktikumsschule die zweite Pilotierung des Fragebogens durchgeführt. Christoph Steinhauser erstellte hilfreiche Berechnungstabellen für die Auswertung im Rahmen der zweiten Pilotierung des Fragebogens.

Ulrike Kamp, Doris Bleckwedel-Röhrs und Markus Clemens überprüften den Text, letzterer zudem die Grafiken und Tabellen, auf sprachliche bzw. formale Richtigkeit.

Mein Mann, Reinhard Große, und meine Tochter, Lotta Catalina Rück, haben große Geduld mit mir gehabt. Ihnen und meinen Eltern widme ich diese Arbeit.

Einbeck, den 27.02.2009

Nicola Rück

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Wissenschaftliche Grundlagen der Untersuchung	4
2.1 Interkulturelles Lernen	4
2.1.1 Begriffsklärungen	5
2.1.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Stand der Forschung.....	9
2.1.3 Fremdsprachenvermittlung in einer multikulturellen Gesellschaft.....	13
2.2 Mehrsprachigkeit	21
2.2.1 Begriffsklärungen	22
2.2.2 Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht: Stand der Forschung.....	24
2.2.3 Fremdsprachenvermittlung in einer multilingualen Gesellschaft.....	29
2.3 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen	42
2.3.1 Begriffsklärungen	43
2.3.2 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung	44
2.3.3 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen in einer multilingualen Gesellschaft	48
3. Empirische Untersuchung	51
3.1 Folgerungen aus vorangegangenen Kapiteln und Erkenntnisinteresse	51
3.2 Forschungsansatz.....	53
3.3 Forschungsmethode: Fragebogenerhebung.....	56
3.3.1 Aufbau des Fragebogens	56
3.3.2 Entwicklung und Pilotierung des Fragebogens.....	69
3.3.3 Gütekriterien, Datenerhebung und Auswertung.....	72

3.4 Die Stichprobe	78
3.4.1 Auswahl der Schulen und Lerngruppen.....	78
3.4.2 Größe der Stichprobe	80
3.4.3 Muttersprache(n), Geburtsland und kultureller Hintergrund der Proband/innen	80
4. Darstellung der Ergebnisse.....	85
4.1 Eisbrecher: Freies Assoziieren.....	85
4.2 Sprachlicher Hintergrund	90
4.2.1 Letzte Zeugnisnote.....	90
4.2.2 Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen	93
4.3. Auffassungen I: Erfahrungen und Präferenzen.....	96
4.3.1 Affinität zum Fremdsprachenlernen	96
4.3.2 Einbezug der Muttersprachen in den Fremdsprachenunterricht.....	104
4.3.3 Einbezug der Herkunftskulturen in den Fremdsprachenunterricht	113
4.3.4 Beliebte (und nicht beliebte) Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht.....	122
4.4 Auffassungen II: Das Lernen von Fremdsprachen.....	125
5. Interpretation	131
5.1 Zum Überwiegen sachlicher Assoziationen	131
5.2 Affinität zum Fremdsprachenlernen und Selbstbild als Sprachenlerner	131
5.3 Einbezug der Sprachen und Kulturen in den Unterricht.....	135
5.4 Schulischer Lernerfolg und Auffassungen vom Fremdsprachenlernen	141
6. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht und weiterführende Überlegungen	148
7. Verzeichnis der Abbildungen.....	153

8. Verzeichnis der Tabellen im Text	155
9. Verzeichnis der Abkürzungen.....	156
10. Literaturangaben.....	159
Anhang A: Tabellen	194
Erläuterungen zu den Tabellen im Anhang	195
Übersicht über die Tabellen im Anhang	197
Tabellen	198
Anhang B: Fragebogen	275

1. Einleitung

Schüler/in 055: „In manchen Sprachen gibt es gleiche Wörter. Man kann sehen, wie ähnlich sich die Sprachen teilweise sind.“

Schüler/in 110: „Es ist mir egal, weil sowieso nur gefragt wurde, was das Wort in dieser Sprache heißt. Es ist nicht schlimm, wenn das passiert, und wenn nicht, ist es auch egal. Ich vergesse es sowieso wieder, weil es nur nebenbei gesagt wird.“

Diese exemplarisch ausgewählten Äußerungen zweier Schüler/innen der Jahrgangsstufe 9 beziehen sich auf die Frage, ob sie es schon einmal erlebt haben, dass die in ihrer Klasse vorhandenen Muttersprachen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurden (und „wie sie das finden“). Die Statements zeigen zunächst einmal, dass Lernende unterschiedliche *Auffassungen* davon haben, was im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend ist. Bedenkt man zudem, dass es sich um einen einsprachig deutsch aufgewachsenen (S. 110) und einen lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen (S. 055) handelt, so ist die Bedeutung solcher *Auffassungen* im sprachlich und kulturell heterogenen Kontext erkennbar.

Nimmt man die Forderung nach interkultureller Bildung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht ernst, so muss man die früheren Lernerfahrungen berücksichtigen, die Schüler/innen in ihrer bisherigen Sprachlernbiographie gemacht haben (vgl. De Florio-Hansen 2006). Diese können sich nicht nur in beobachtbarem Handeln, sondern auch in dem manifestieren, was Schüler/innen über das Fremdsprachenlernen denken (vgl. Kallenbach 1996). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* stellen also eine wichtige, in der Praxis aber häufig unbeachtete Größe im schulischen Fremdsprachenunterricht dar, die nach allgemein geltender Meinung – zumal in sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzten Lerngruppen – für den Erfolg des fremdsprachlichen Unterrichts mit entscheidend sind (vgl. Kap. 2.3.2). Die beiden oben zitierten gegensätzlichen Schüleräußerungen verweisen auf ein weithin ungenutztes Potenzial an Lernmöglichkeiten, an das man im Unterricht anknüpfen sollte (vgl. hierzu auch Krumm 1999, 2002).

Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind in den vergangenen Jahren vielfach Gegenstand empirischer Untersuchungen und bildungspolitischer Diskussionen gewesen. Ausgangspunkt der Analysen waren in der Regel die geringen Bildungserfolge dieser Schüler/innen im deutschen Schulsystem (vgl. Stanat 2006). Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (vgl.

Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002) schließlich hat in Deutschland „eine große Erschütterung hervorgerufen“ (Gogolin 2005: 10) und einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, auch in der Gesamtgesellschaft auf die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen nicht-deutscher Herkunft aufmerksam zu machen.

Inzwischen geht es in der Forschung zu diesem Thema mehr und mehr auch darum festzustellen, wie sich die Situation in einzelnen Fächern, so z.B. dem schulischen Fremdsprachenunterricht, darstellt (siehe z.B. Hu 2003 und Fäcke 2006). Auch die vorliegende empirische Untersuchung ist in diesen Kontext einzuordnen.

Da *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* in heterogen zusammengesetzten Schulklassen bislang noch weitgehend unerforscht sind, habe ich im Jahr 2004 eine empirische Untersuchung durchgeführt, im Rahmen derer ich *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* einsprachiger und mehrsprachiger Schüler/innen in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen erhoben und miteinander verglichen habe. Die wissenschaftliche Fundierung dieser Untersuchung sowie die Darlegung meiner Forschung und ihrer Ergebnisse sind Gegenstand dieser Arbeit.

Im Mittelpunkt des Theorieteils stehen die fremdsprachendidaktischen Diskurse um die zentralen Themenkomplexe ‚Interkulturelles Lernen‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘, die den theoretischen Hintergrund für meine Untersuchung bilden. Ich verfare hier so, dass ich jeweils vor einer Skizzierung der wesentlichen Diskussionspunkte kläre, wie ich die genannten Begriffe (sowie weitere mit ihnen verbundene Termini) im empirischen Teil der Arbeit verwende. Dies erscheint mir notwendig, da die Begriffe ‚Interkulturelles Lernen‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ in der fremdsprachendidaktischen Diskussion sehr unterschiedlich gebraucht werden. Zudem bestimme ich im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit das Konstrukt *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* genauer und ordne es in den Diskurs der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung ein.

Kapitel 3 meiner Arbeit ist der Darlegung von Erkenntnisinteresse, Forschungsansatz und Forschungsmethode gewidmet. In diesem Kontext gehe ich auch auf die Stichprobe bzw. die Proband/innen näher ein.

In Kapitel 4 präsentiere ich die Ergebnisse meiner Untersuchung. Dabei folge ich dem Aufbau des Fragebogens. Im folgenden Kapitel 5 setze ich sie zueinander in Beziehung und interpretiere sie. Hierbei beschränke ich mich in erster Linie auf die Darstellung und Interpretation der signifikanten Ergebnisse. Es ist nämlich mein vorrangiges Ziel, *Unterschiede* in den *Auffassungen* einsprachiger und mehrsprachiger Lernender zu ermitteln. Ich verzichte weitgehend auf eine Darlegung nicht signifikanter Resultate, da diese nichts zu der Ermittlung von Divergenzen zwischen monolingualen und plurilingualen Schüler/innen beitragen. Eine Berücksichtigung erfolgt lediglich dann, wenn den Ergebnissen im Rahmen meiner Untersuchung eine weiterführende (z.B. Beleg- oder Kontrast-) Funktion zukommt.

Die Resultate der statistischen Auswertung sowie der vollständige Fragebogen finden sich im Anhang. Den Tabellen zu jeder Frage stelle ich eine Übersichtstabelle voran, der man entnehmen kann, welche Variablen auf einen Zusammenhang hin überprüft wurden. Aus diesen Übersichtstabellen ist auch ersichtlich, an welchen Stellen signifikante Unterschiede ermittelt wurden und bei welchen Berechnungen dies nicht der Fall ist. Alle signifikanten Ergebnisse sind zudem in Form von Tabellen dokumentiert. Nicht signifikante Resultate werden nur dann in eigenen Tabellen nachgewiesen, wenn sie für die oben genannte Zielstellung der Arbeit relevant sind. Die Berechnungen auch der nicht dokumentierten Ergebnisse werde ich an anderer Stelle veröffentlichen.

2. Wissenschaftliche Grundlagen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist im Überschneidungsbereich der Themenschwerpunkte „Interkulturelles Lernen“, „Mehrsprachigkeit“ und „Subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen“ angesiedelt. Sie steht also inhaltlich mit drei in den letzten Jahren viel diskutierten Forschungssträngen der Fremdsprachendidaktik in Verbindung, deren Hauptdiskussionslinien in anderen Arbeiten bereits umfassend dargelegt wurden (siehe exemplarisch Kallenbach 1996, Appel 2000, Brunzel 2002, Fäcke 2006, Hu 2003). Ich werde mich hier deshalb vor allem auf die für meine Untersuchung relevanten Diskussionspunkte konzentrieren.

2.1 Interkulturelles Lernen

Diskussionen zum Themenbereich „Interkulturelles Lernen“ bilden seit Jahren einen integralen Bestandteil der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit gilt als „das erweiterte Globalziel fremdsprachlichen Lernens“ (De Florio-Hansen 1994: 2) und *interkulturelles Lernen* als der Weg zu diesem Ziel (vgl. Röttger 1996: 157). Der Fremdsprachenunterricht eignet sich von seiner Aufgabe her besonders gut für interkulturelles Lernen, da Fremdsprachen „das Instrument interkultureller Bildung schlechthin“ sind (De Florio-Hansen 1996: 3) und Fremdsprachenunterricht mit der Vermittlung der Sprache die Voraussetzung für das Überschreiten von Grenzen zwischen Kulturen schafft (vgl. Buttjes 1991). Die nur schwer überschaubaren Beiträge zur Debatte um interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht lassen sich grob drei Diskussionssträngen zuordnen: 1) Möglichkeit des (Fremd-)Verstehens und des Umgangs mit literarischen Texten zur Förderung von Fremdverstehen, 2) Erweiterung der Lernziele in den Bereichen „kommunikative Kompetenz“ und „Landeskunde“ sowie 3) Fremdsprachenvermittlung in einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. hierzu auch Krumm 1994, 1995). Die beiden ersten Diskussionsstränge sind in der Fremdsprachenforschung lange Zeit vorherrschend gewesen. „Die Weiterentwicklung aus der Landeskunde hin zu einer doppelten Blickrichtung von der Eigen- zur Fremdkultur und umgekehrt [...] implizierte mehrere Etappen und Schwerpunkte“ (Fäcke 2006: 2, mit Bezug auf Christ 2000). Wichtige Meilensteine in dieser Entwicklung bilden hier u.a. die Formulierung der „Stuttgarter Thesen zur Landeskunde“ (Robert Bosch

Stiftung u.a. 1982) und die Einrichtung des „Gießener Graduiertenkollegs zur Didaktik des Fremdverstehens“ (vgl. Bredella/Christ 1995, 1996). Der dritte Diskussionsstrang ist durch das Bestreben gekennzeichnet, zielkulturorientierte und migrationsbezogene Ansätze zum interkulturellen Lernen miteinander zu verbinden (vgl. Krumm 1994).

2.1.1 Begriffsklärungen

Der Begriff **interkulturell** ist in der Fremdsprachenforschung nicht eindeutig geklärt. Dies hängt zum einen mit der Vielschichtigkeit des Begriffes selbst zusammen (vgl. De Florio-Hansen 1996), dessen beide Komponenten (‚Inter‘ und ‚Kultur‘) unterschiedliche Deutungen zulassen und der auf verschiedene Kontexte bezogen wird („Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft“, „Lernen über zielsprachige Menschen“, „Lernen in der Begegnung mit Zielsprachensprechern“ Brunzel 2002: 71, vgl. auch Gnutzmann 1994).

Da der Begriff **interkulturelles Lernen** für meine Untersuchung sowohl mit Blick auf das Lernen über zielfremdsprachliche kulturelle Gegebenheiten als auch im Kontext der „gemeinsame[n] Erziehung von Menschen aus verschiedenen Kulturen“ (De Florio-Hansen 1994: 1) von Bedeutung ist, soll der Ausdruck mit De Florio-Hansen wie folgt verstanden werden: *Interkulturell* bedeutet wörtlich „zwischen den Kulturen“ (2000: 229), „und so kann man Interkulturalität zunächst einmal als das deuten, was zwischen den Kulturen liegt, sich zwischen verschiedenen Kulturen abspielt“ (1996: 2). Interkulturell steht also zum einen für das „Agieren zwischen verschiedenen Kulturen“ (a.a.O.), zum anderen aber auch für „die Vertrautheit mit fremdkulturellen Gegebenheiten“ (a.a.O.: 3) und für „die Verbindung unterschiedlicher Kulturen und der mit ihnen einhergehenden Lebensformen“ (a.a.O.: 6). So verstanden lässt sich das Interkulturalitätskonzept sowohl auf zielkulturelles Lernen mit dem Blick auf Begegnungen im Ausland als auch auf die Multikulturalität von Gesellschaften oder Gruppen beziehen. Das Adjektiv *interkulturell* steht dann „für die Vermittlung zwischen Kulturen, genauer: zwischen den Menschen, die sich mit den jeweiligen Kulturen identifizieren“ (Brunzel 2002: 29), und interkulturelles Lernen bezeichnet den Prozess, der zum Erwerb dieser Vermittlungsfähigkeit führt.

Während der Begriff ‚interkulturell‘ auf einen Prozess referiert und mit Wörtern wie ‚Kommunikation‘, ‚Beziehungen‘ oder ‚Lernen‘ kombiniert werden kann, bezeichnet **multikulturell** eine Zusammensetzung und lässt sich mit „group-denoting nouns“ wie

‚Gesellschaft‘ oder ‚Schule‘ verbinden (vgl. Dirven/Pütz 1993: 144). Ich verstehe das Adjektiv ‚multikulturell‘ folglich als kompositorischen Begriff mit Blick auf die kulturell heterogene Zusammensetzung von Gruppen.

Der fremdsprachendidaktischen Interkulturalitätsdebatte werden unterschiedliche **Kulturbegriffe** zugrunde gelegt, von denen hier exemplarisch die folgenden genannt seien:

- Viele Fremdsprachenforscher verstehen Kulturen „als insbesondere durch Landesgrenzen abgrenzbare und miteinander vergleichbare, in sich differenzierte, heterogene Gebilde“ (Brunzel 2002: 23). Dieses Verständnis ist dabei nicht mit dem immer wieder kritisierten (siehe z.B. Schwerdtfeger 1991, Hu 1995, 1996) „monolithischen“ Kulturverständnis gleichzusetzen, das wohl kaum noch vertreten wird. Es geht vielmehr um einen „Begriff von Kultur als ein von politisch-ökonomischen Grenzen bestimmter Raum (Nation), der eine spezifische Organisation der gesellschaftlichen Arbeit, der gemeinsamen *und* nicht-geteilten Ideologien (z.B. in Form von präferierten Geschichtsinterpretationen), der Wirtschafts- und Rechtssysteme und damit bestimmte Lebens-, Denk-, Handlungs- und Kommunikationsformen (Kulturstandards, Schemata) erzeugt, die ihren Mitgliedern kulturgebundene Orientierungen ermöglichen [...]“ (Müller-Jacquier 1999: 383). Das Gemeinsame, das für Kulturen bestimmend ist, umfasst also auch Widersprüche und Inkongruenzen (vgl. Müller-Jacquier 1999a: 35) und damit Heterogenität.
- Andere orientieren sich bei der Bestimmung des Begriffs ‚Kultur‘ an der Interaktion zwischen Individuen und verweisen auf die Vielfalt von Kommunikationsformen innerhalb kultureller Gemeinschaften (vgl. Knapp-Potthoff 1997).
- Noch einen Schritt weiter geht Hu (1995, 1996), welche die kulturanthropologischen Arbeiten von Clifford Geertz (1991) und Max Weber (1985) dem Schwerdtfeger’schen Ansatz der ‚kulturellen Symbole‘ zugrunde legt und ‚Kultur‘ als „universal-anthropologische Kategorie“, genauer: als die Fähigkeit des Menschen, „den Dingen in der Welt Bedeutung zuzuweisen“, versteht (Hu 1995: 24). ‚Kultur‘ ist nach diesem Verständnis das allgemein-menschliche Vermögen, „die Fähigkeit, die Welt kognitiv und emotional

zu deuten“ (a.a.O.), was besagt, dass der Begriff ‚Kultur‘ auf eine „personimmanente, internalisierte Kategorie“ verweist.¹

- Auf eine bislang unberücksichtigte Dimension von Kultur macht ferner Kramersch (1995, 1996) aufmerksam: Neben der diachronen Achse der Zeit und der synchronen Achse des Raumes möchte sie die metaphorische Achse der Vorstellung berücksichtigt wissen. „Teaching culture means therefore teaching not only how things are and have been, but how they could have been or how else they could be“ (Kramersch 1996: 3). Sprache ist nach Kramersch untrennbar mit Kultur verbunden, sie übernimmt die Rolle der Mittlerin zwischen den verschiedenen Achsen. Ferner weist Kramersch darauf hin, dass Kultur auch eine zukunftsorientierte Komponente hat. Lehrende und Lernende sind im Fremdsprachenunterricht fortwährend in einen Prozess der Kulturschaffung (vgl. Kramersch 1993: 23) und Kulturveränderung involviert, denn „Sprache spielt eine wesentliche Rolle nicht nur in der Entstehung von Kultur, sondern auch im kulturellen Wandel“ (Kramersch 1995: 54).

Alle hier skizzierten Kulturbegriffe haben ihre Berechtigung und ihre Entsprechung in der lebensweltlichen Realität. Verweist das erste, objektivistische Kulturkonzept auf Gemeinsamkeiten und Inkongruenzen auf der diachronen Achse, so referieren der interaktionistische und der subjektivistische Begriff auf zwischenmenschliche und individuelle Aspekte des Zusammenlebens auf der synchronen (und zugleich auch zukunftsorientierten) Achse von Kultur. Vernachlässigt man die intersubjektive, gesellschaftlich-historische (nationale) Dimension, so negiert man einen mehr oder weniger unbewussten, deshalb aber nicht weniger wichtigen Bereich von Kultur (z.B. den Bereich der Etikette², also grundlegender handlungsbezogener Wertorientierungen, Tabus etc., vgl. hierzu Flechsig 2002). Dieser manifestiert sich nicht zuletzt auch im Selbstverständnis der Personen, die sich innerhalb einer Kultur verorten oder sich von ihr abgrenzen, in jedem Falle aber Kultur im Sinne von Nationalkultur als real existent begreifen (vgl. Hu 1995: 27). Andererseits werden Kulturbeschreibungen wirklichkeitsnäher, wenn sie weniger generell sind und sich auf kleinere Gruppen beziehen. Das Hervorheben der synchronen Achse wird zweifelsohne der

¹ Hu geht sogar so weit, die Möglichkeit eines gänzlichen Verzichts auf verallgemeinernde Konzepte zu diskutieren, kommt dann aber zu dem Ergebnis, dass dies dem „Sich-einander-Bedingen von übergreifenden Zusammenhängen und Individualität“ (1996: 40) nicht gerecht würde.

² Der Begriff „Etikette“ bei Flechsig entspricht in etwa den Begriffen „Kulturstandards“ bei Thomas (1991a) und Müller-Jaquier (1991) sowie dem „Kulturem“ bei Oksaar (1991).

kulturellen Vielfalt, die sich durch Sub- und Individualkulturen sowie zunehmend auch durch Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auszeichnet, besser gerecht. Je subjektiver jedoch der Ansatz ist, desto schwieriger wird es, intersubjektive kulturelle Gemeinsamkeiten zu beschreiben und zu vermitteln (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 185). Von keinem dieser Kulturbegriffe kann also gesagt werden, er bilde die Alltagsrealität am besten ab, denn nur eine Kombination aller Definitionen wird der Realität gerecht. Beschrieben werden sich ergänzende, nur theoretisch zu trennende³ Dimensionen von Kultur. Die Einengung des Blickwinkels auf nur eine dieser Ebenen stellt folglich immer eine Verkürzung der Problematik dar.

Viele namhafte Wissenschaftler (zu einer exemplarischen Auflistung siehe Kupfer-Schreiner 1994: 19) orientieren sich deshalb an einem „erweiterten Kulturbegriff“, der auch der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt werden soll und der auf „die Gesamtheit menschlicher Lebensäußerungen“ (De Florio-Hansen 1996: 2) referiert:

In einem erweiterten Kulturbegriff werden [...] alle Produkte und Tätigkeiten menschlichen Denkens und Hervorbringens, Gesetze und Regeln, die das menschliche Zusammenleben bestimmen, insbesondere aber die Haltung der Menschen auch zu Neuem und Fremdartigem sowie gegenüber bestehenden Ideen, Wertsystemen und Lebensformen zusammengefaßt. (Götze/Pommerin 1986: 116)

Dieser erweiterte Kulturbegriff beinhaltet alle in den oben genannten Definitionen angesprochenen Aspekte.⁴ Besonders deutlich wird dies in der Begriffsannäherung von Clark/Hall/Jefferson/Roberts (1979: 41f.):

Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese ‚Landkarten der Bedeutung‘ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen‘ Individuum wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. [...] Männer und Frauen werden daher durch Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir – ein vorab konstituiertes

³ Die Aufgliederung ist rein heuristischer Art, da jede Dimension Momente der anderen in sich trägt und ohne die anderen nicht zu denken ist.

⁴ Vergleiche auch die Definition von Borrelli (1986a: 9): „Drei Merkmale charakterisieren Kultur: die Tatsache, daß sie 1. nicht ‚in Grenzen‘ zu halten ist; 2. ‚historisch-gesellschaftliche‘ Erfahrung ist; 3. ‚Denkerfahrung‘ ist.“

‚Feld der Möglichkeiten‘ –, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Jede Gruppe macht irgend etwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt.

Kultur stellt nach dieser Definition ein historisch geformtes, dynamisches „Feld der Möglichkeiten“ dar, das auf nationaler wie subkultureller Ebene Gemeinsamkeiten *und* Vielfalt sowie Subjektivität umfasst. Kultur wird hier als unabgeschlossen und prozesshaft angesehen (vgl. Kalpaka/Wilkening 1997), ihre Manifestation, ihre Vermittlung, ihre Weiterentwicklung und ihr Wandel vollziehen sich im „Machen“ der Mitglieder einer Gruppe, d.h. in der interindividuellen Interaktion bzw. Kommunikation. Daraus folgt, dass auch eine „(Grenz-) Durchlässigkeit“ (Brunzel 2002: 20) für transkulturelle⁵ Gemeinschaften sowie interkulturelle Syntheseprozesse einbezogen werden, was in der Situation der multikulturellen Gesellschaft von besonderer Bedeutung ist.

Angesichts transkultureller Entwicklungen, Verschmelzungen, Marginalisierungen oder mehrdimensionaler Orientierungen in modernen Gesellschaften wird es jedoch zunehmend schwierig, Menschen auf bestimmte Kulturen festzulegen. Bei der Zuschreibung oder Identifizierung spezifischer kultureller Prägungen kann deshalb meines Erachtens der Begriff der **kulturellen Orientierungen** hilfreich sein, der sich auf einzelne, operationalisierbare Merkmale bezieht, die sich mit sozialen Kategorien wie strikte vs. flexible Anwendung von Regeln, Individualismus vs. Kollektivismus, hohe vs. geringe Machtdistanz usw. (vgl. Flechsig 2000, 2002 sowie Hofstede 1993) erfassen lassen.

2.1.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Stand der Forschung

In der Debatte um das Fremdverstehen wird immer wieder die Frage diskutiert, ob das Verstehen des Anderen überhaupt möglich und wünschenswert sei. Hier treffen kulturrelativistische und universalistische Auffassungen aufeinander. Vertreter der kulturrelativistischen Position bezweifeln grundsätzlich die Möglichkeit des Verstehens, da es immer eine Subsumierung des Fremden unter das Eigene sei. Sie üben prinzipiell Kritik an dem Versuch interkulturellen Verstehens und warnen davor, dass durch Fremdverstehen „Dominanz, Beherrschung und Ausbeutung“ (Vollmer 1998: 217) fortgesetzt werde. Die

⁵ Der Begriff ‚transkulturell‘ referiert auf den Aspekt der Weiterentwicklung, wobei diese Weiterentwicklung immer für alle Beteiligten „kulturtranszendierende Momente“ einschließt (Flechsig 2000a: 2, vgl. hierzu auch De Florio-Hansen 2000: 232).

Differenz zwischen Kulturen solle gewahrt und respektiert und das Fremde als Fremdes belassen werden (vgl. exemplarisch Hunfeld 1991, 1994). Die universalistische Position hingegen geht davon aus, dass Verstehen möglich ist, „weil wir Menschen von Natur aus nicht festgelegt sind und Neues aufnehmen und begreifen können“ (Bredella/Christ 1995a: 14, vgl. hierzu auch Meißner 2000: 275). Dieses Verstehen jedoch ist immer begrenzt, weil es an das jeweilige Vorverständnis gebunden ist. „Es liegt in jedem Verstehen ein Nichtverstehen, weil notwendigerweise unser Vorverständnis nicht nur Dinge erhellt, sondern auch verstellt“ (Bredella 1994: 26). Es ist aber dieser Position zufolge äußerst problematisch, daraus den Schluss zu ziehen, dass Verstehen reine Vereinnahmung sei. Denn die Kritik am Verstehen übersieht, dass durch das Verstehen des Fremden das Eigene reflektiert und verändert wird und damit Entwicklung stattfindet (zur ausführlichen Darlegung der Verstehensproblematik siehe u.a. Bredella 1994, 1995a, 2000, 2001, Bredella/Christ 1995a, Bredella/Christ/Legutke 1997a, Bredella/Meißner/Nünning/Rösler 2000a). Auch wenn die Konsequenzen dieser Diskussion den Fremdsprachenunterricht insgesamt betreffen, so wird sie doch überwiegend in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik geführt mit dem Ziel, Wege zu finden, durch den Umgang mit Literatur Fremdverstehen zu initiieren.⁶ Als wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts (sowie speziell auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts) wird in diesem Zusammenhang die Schaffung von Möglichkeiten zum *Perspektivenwechsel* gesehen, um interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.

In der Debatte um die Erweiterung der Lernziele in den Bereichen „fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit“ und „Landeskunde“ wird zunächst einmal grundsätzlich die Notwendigkeit des Begriffs „interkultureller Fremdsprachenunterricht“ diskutiert. Wird z.B. von Edmondson (1994) und Edmondson/House (1998) die Auffassung vertreten, dass im Fremdsprachenunterricht notwendigerweise eine kulturelle Komponente zur Geltung komme und das Adjektiv ‚interkulturell‘ in diesem Kontext tautologisch und damit überflüssig sei⁷, verstehen Befürworter des „interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“ diesen als Ergänzung zum „kommunikativen Fremdsprachenunterricht“, der sich schwerpunktmäßig mit dem Erwerb einer kommunikativen Kompetenz befasst, damit nicht selten aber auf das reduziert wird, was Müller (1992: 133) als „Fremdcodeunterricht“ karikiert, d.h. auf die Vermittlung einer „codified version“ (Byram 1991: 18) der eigenen Sprache. Eine vermittelnde Position

⁶ Dies gilt natürlich nur für die Vertreter der Auffassung, dass interkulturelles Verstehen prinzipiell möglich und wünschenswert ist. Diese Position wird von der überwiegenden Mehrheit der Autoren vertreten.

⁷ Als scharfer Kritiker des Interkulturalitätskonzepts sei ferner Schüle (1998) genannt; zu einer Auseinandersetzung mit der Kritik am Konzept des interkulturellen Lernens siehe Hu (1999).

nimmt De Florio-Hansen (1994) ein, indem sie sich gegen die „interkulturelle Euphorie“ wendet, zugleich aber betont, dass „der kulturellen Dimension von Kommunikation weit mehr Aufmerksamkeit“ geschenkt werden muss, „als das bisher in vielen Unterrichtsstunden der Fall ist“ (a.a.O.: 307). Die Kritik, die am Konzept der kommunikativen Kompetenz geübt wird (siehe exemplarisch Buttjes 1991: 5f.), ist nach De Florio-Hansen nicht dem Konzept selbst, sondern „seiner Umsetzung in Lehrwerken und im Unterricht anzulasten“ (De Florio-Hansen 2001: 66). So gesehen handelt es sich bei der „interkulturellen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik nicht um einen Paradigmenwechsel⁸, sondern vielmehr um die Betonung einer bislang in der praktischen Umsetzung vernachlässigten Dimension. Die Frage nach dem Sinn oder Unsinn interkulturellen Fremdsprachenunterrichts entpuppt sich damit als Scheinproblem: Denn alle an der Diskussion Beteiligten gehen davon aus, „daß guter Fremdsprachenunterricht [...] per se interkulturell ist“, nur werden oft „die Chancen, die der Fremdsprachenunterricht für interkulturelles Lernen bietet, nicht voll genutzt“ (Bredella/Delanoy 1999a: 11), was die Forderung vieler Fremdsprachendidaktiker nach interkulturellem Lernen meines Erachtens gerechtfertigt erscheinen lässt.

In der Sprachdidaktik nähert man sich dem Problem auf unterschiedlichen Ebenen, die es zu berücksichtigen gilt, wenn der Sprachlernende das eigenkulturelle und eigensprachliche Verhalten reflektieren und sich auf fremde Verhaltensweisen einstellen können soll. Der Kontakt mit der zielsprachigen Welt beginnt bei den Wörtern und ihren kulturspezifischen Ausprägungen, wie Müller in seiner „konfrontativen Semantik“ (1981, 1981a) bzw. „interkulturellen Wortschatzdidaktik“ (1994, 1994a) zeigt; Brunzel (2002) nähert sich der Problematik in einer Untersuchung „kultureller Konnotationen“. Für einen „interkulturellen Grammatikunterricht“ plädieren Ehnert (1988) und Harden (1990), da ihrer Auffassung nach auch in den Strukturen einer Sprache die jeweilige Kultur erfahrbar wird:

„Interkultureller Grammatikunterricht‘ wird verstanden als das „Vertrautwerden in der Distanz und auch mit der Distanz, ein Abklopfen der Sprache auf die ihr innewohnenden Möglichkeiten, ein Herausarbeiten der Tatsache, daß es sich nicht einfach um einen anderen Code handelt, sondern um ein grundsätzlich unterschiedliches Prinzip der Realitätsstrukturierung. (Harden 1990: 224)

Auf der pragmatischen Ebene schließlich werden interkulturelle Missverständnisse (vgl. z.B. House 1993) und ihre Vermeidung bzw. Behebung sowie die Verstehenssicherung insgesamt (vgl. Vollmer 1997, Müller 1980, 1988, Oksaar 1991, 1996) untersucht. Müller (1994b,c,d)

⁸ Zur Kritik am inflationären Gebrauch des Begriffs ‚interkulturell‘ sowie an der Verwendung der Bezeichnung ‚Paradigmenwechsel‘ in diesem Kontext siehe auch Rösler (1993).

befasst sich ferner mit der Konzeption von Lehrwerken, die interkulturelles Lernen unterstützen. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts hat sich dieses umfassende Verständnis von Interkulturalität jedoch noch wenig durchgesetzt. Fragen des interkulturellen Lernens werden hier mit der ‚Landeskunde‘ im weiteren Sinne gleichgesetzt (vgl. Krumm 1995 sowie Kramer 2000).

In der Diskussion um Landes- und Kulturkunde lassen sich zwei Sichtweisen unterscheiden: Auf der einen Seite wird interkulturelles Lernen als Erweiterung von kulturbezogenem Wissen verstanden, d.h. es geht um die Vermittlung von spezifischen, zielkulturellen Inhalten. Dies ist jedoch nicht mit der traditionellen Landeskunde im althergebrachten Sinne gleichzusetzen.⁹ Plädiert wird nun für die handlungsorientierte Verbindung von sprachlichem und kulturellem Lernen (Melde 1987, 1994) und für ein bilinguales und bikulturelles Vorgehen (Buttjes 1991a, Byram 1991), um ein Anknüpfen an die ausgangskulturellen Vorerfahrungen der Lernenden zu ermöglichen und so „a modification of monocultural awareness“ (Byram 1991: 19) hin zu einer interkulturellen Bewusstheit zu erreichen. Nicht das rein additive Erlernen von landeskundlichen Wissensseinheiten ist hier das Ziel, sondern die Herstellung einer Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, d.h. zwischen kulturell geprägten Erfahrungen der eigenen und der fremden Kultur (vgl. den „Fieldwork and Experiential Learning“-Ansatz von Byram 1991, 1999 sowie Byram/Cain 1998). Dabei entsteht nach Kramsch (1993) ein „Dritter Ort“, der als vorläufig (vgl. De Florio-Hansen 2001: 67) und prozesshaft zu verstehen ist. Leitbild ist nicht mehr der *native speaker*, dessen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ohnehin nicht erreicht werden können (vgl. hierzu Byram 1999, De Florio-Hansen 2003), sondern der *intercultural speaker* (Kramsch 1998), d.h. „someone who is able to see and establish relationships between languages and cultures, rather than someone who tries, and usually fails, to imitate a native speaker“ (Byram 1999: 364). Das bedeutet aber nicht, dass die fremdsprachliche Bildung weniger wichtig geworden ist, denn die Leitvorstellung der *near-nativeness* kann nicht einfach durch das Konzept des *intercultural speaker* ersetzt werden. „Beide Zielvorstellungen haben ihre Berechtigung, und sie ergänzen sich gegenseitig“ (De Florio-Hansen 2001: 67).

Auf der anderen Seite ist in den vergangenen Jahren ein Modell interkulturellen Lernens entwickelt worden, „das nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern allgemein für

⁹ Zur historischen Entwicklung landeskundlicher Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht siehe Neuner (1994a).

sämtliche erzieherischen Bemühungen in einer multikulturellen Realität taugen soll“ (Vollmer 1998: 219). Interkulturalität wird hier als allgemeinerzieherisches Ziel gesehen, das nicht in der „Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen einer *bestimmten* anderen Kultur“, sondern in einer „Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen *beliebiger* anderer Kulturen“ besteht (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 83). Nicht kulturspezifische, sondern allgemein-kulturelle Lernziele werden hier in erster Linie verfolgt, entsprechend wird allgemeinem „Wissen über Sprache, Kommunikation und Kultur“ (Knapp-Potthoff 1997: 200) ein höherer Stellenwert beigemessen als kulturspezifischem Wissen. Auch Letzteres spielt jedoch eine wichtige Rolle, indem es in Verbindung mit affektiven Faktoren und generellem kommunikationsbezogenem Wissen eine Basis für die Anwendung von Strategien in konkreten interkulturellen Kommunikationen liefert.

2.1.3 Fremdsprachenvermittlung in einer multikulturellen Gesellschaft

In der Interkulturellen Pädagogik „ging es von Anfang an darum, die Heterogenität multinational zusammengesetzter Kindergärten, Schulen und außerschulischer Spielgruppen als gegenseitige Lernchance für alle Beteiligten zu nutzen und Kindern von klein auf die Chance zu geben, dem anderen, dem Fremden mit Neugier und Offenheit zu begegnen“ (Pommerin 1995: 11).¹⁰ Interkulturelle Erziehung wird im schulischen Kontext vorwiegend auf fächerübergreifender¹¹, aber auch auf fachspezifischer Ebene¹² diskutiert und erforscht. Im Bereich der *sprachlichen Bildung* steht meistens der *Deutschunterricht* (der für die meisten Migrantenkinder ja Zweit- oder Drittsprachenunterricht ist) mit seinen drei Lernbereichen „Sprechen und Schreiben“, „Literatur und Texte“ und „Sprachreflexion“ (vgl. Luchtenberg 1993: 67) im Zentrum des Interesses. Der Fremdsprachenunterricht wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weniger berücksichtigt (vgl. Hu 2003: 71). In den vergangenen Jahren findet man aber zunehmend in der Fremdsprachendidaktik Beiträge, die sich mit der Multikulturalität im schulischen Umfeld auseinandersetzen (vgl. Hu

¹⁰ Für den angloamerikanischen Raum sei hier Nieto (2000) genannt, die u.a. anhand von zahlreichen Fallstudien die Bedeutung, Notwendigkeit und den Nutzen interkultureller Erziehung für Lernende in multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen aufzeigt. Sie macht deutlich, inwiefern an amerikanischen Schulen das Lernen durch die Einstellungen der Lehrenden, die Schulorganisation sowie sprachlich-kulturelle und soziale Unterschiede beeinflusst ist.

¹¹ Siehe exemplarisch den Sammelband von Auernheimer/van Dick/Petzel/Wagner (2001) sowie auch Reich/Pörnbacher (1993).

¹² Siehe exemplarisch den Sammelband von Reich/Pörnbacher (1993) sowie Reich/Holzbrecher/Roth (2000).

2000: 250) und den Fremdsprachenunterricht in kulturell heterogenen Lerngruppen in den Blick nehmen.

Als einer der ersten Fremdsprachenforscher befasst sich Thürmann (1989) mit der sprachlich-kulturellen Zusammensetzung schulischer Lerngruppen und konstatiert, dass sich „das gemeinsame Lernen von deutschen und ausländischen Schülern in Regelklassen als Grundmodell durchgesetzt hat“ (Thürmann 1989: 75). Thürmann/Otten (1993) greifen diese Tatsache auf und treten im Rahmen des Projekts „Lernen für Europa“ für eine Überwindung des „bikulturellen Paradigmas“ im fächergebundenen Fremdsprachenunterricht ein, nach dem jeweils *ein* anderer soziokulturell definierter Kontext zum deutschen in Verbindung oder Kontrast gesetzt wird, ohne dass die Erfahrungen der eigenen (oder auch der fremden) Multikulturalität unbedingt einbezogen und konzeptbildend wirksam werden müssen. Um interkulturelles Lernen gewinnbringend unterstützen zu können, fordern sie die Einbeziehung der gesamten Bandbreite kultureller Erfahrungen und Kenntnisse, die in den Lerngruppen verfügbar sind, und die Entwicklung fächerübergreifender Konzepte. Denn „wenn ‚ausländische‘ Kinder das Fremde in Reflexion auf das Eigene erfahren sollen, dann muß auch die Lebenswirklichkeit marokkanischer oder türkischer Familien im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden. Und wenn dies erfolgt, dann ist das bikulturelle Paradigma auch für die deutschen Lerner bereits durchbrochen, weil im Unterricht mehrere unterschiedliche Lebenswirklichkeiten im Vergleich und Kontrast etwa zur anglo- oder frankophonen Welt verhandelt werden“ (Thürmann 1994: 327).

Krumm (1994, 1995) konstatiert ein relativ unverbundenes Nebeneinander von zielkulturorientierten und migrationsbezogenen Konzeptionen interkulturellen Lernens in der Fremdsprachenforschung und setzt sich für eine Integration der verschiedenen Ansätze ein. Bezüglich der Praxis fordert er die Schaffung folgender Voraussetzungen, damit interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gelingen kann:

1. die Verbindung von migrationsbezogenen und fremdsprachenunterrichtlichen Bemühungen um interkulturelles Lernen: in diesem Zusammenhang ist die Förderung interkulturellen Lernens eng mit der gesellschaftlichen Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft verbunden. Interkulturelle Lernziele vertragen sich nicht mit dem Verdrängen der Herkunftssprachen und -kulturen der nichtdeutschsprachigen Menschen innerhalb unserer eigenen Grenzen.
2. eine auf die neuen Ziele hin orientierte Reform der Fremdsprachenlehrerbildung: bislang zielt unsere Lehrerbildung auf die Förderung monokultureller Lehrer für monokulturelle Schulen. (Krumm 1994: 122)

Buttjes (1991: 4) betont, dass interkulturelles Lernen sich „in kulturell gemischten Gruppen mit intensiven persönlichen Kontakten“ am ehesten einstellt, und schlägt unterschiedliche Möglichkeiten vor, wie das Curriculum „durch die Anwesenheit anderer Kulturangehöriger ‚interkulturalisiert‘ werden kann“ (a.a.O.: 5). Interkulturelles Lernen könnte seiner Meinung nach 1) als fächerübergreifendes Prinzip wirken, 2) in einem eigenen Fach *Contemporary Cultures Education* zusammengefasst oder 3) dem Fremdsprachenunterricht übertragen werden. Er kritisiert, dass die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer die Chancen, die sich aus der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft ergeben, nicht nutzt. Zugleich weist er aber auch auf die Gefahr hin, dass im Zuge der Förderung interkulturellen Lernens in multikulturellen Lerngruppen „Gleichberechtigung unterstellt und die Prestigeskala für Sprache und Kultur“ (a.a.O.) übersehen werden könnten. Denn die Begriffe der interkulturellen Pädagogik tragen, so Buttjes, zum Teil euphemistische Züge: „Für die Kinder der Minderheit ergeben sich die Probleme nicht aus ihrer Zweisprachigkeit, sondern aus ihrer ‚doppelten Halbsprachigkeit‘, und nicht aus dem Leiden an der Fremdheit, sondern aus dem Verbot des Andersseins“ (a.a.O.). Es gilt also nach Buttjes, Wege zu finden, „wie interkulturelles Lernen und (Zweit)Sprachenlernen miteinander verbunden werden können“. Buttjes (1991a: 6) macht ferner deutlich, dass Lernende die Möglichkeit haben müssen, ihre Herkunftskulturen in den Sprachlernprozess einzubringen, wenn der interkulturelle Lernprozess und die Entwicklung interkultureller Strategien erfolgreich sein sollen:

However, simple notions of acquisition or adaption may not do justice to the ‘larger web of culturally institutionalized patterns of social relations’ that ethnolinguistic minority children encounter in their vacillations between two cultures (Mc Laughlin & Matute-Bianchi, 1987: 271). If language learning can be seen as ‘cultural transmission’, serious bilingual education will have to be truly bicultural, allowing children to make use of their native cultural potential in order to develop their own (inter)cultural strategies in response to their specific experience.

Im Gegensatz dazu gibt Doyé (1994: 46) in seiner Auseinandersetzung mit dem Begegnungssprachenkonzept zu bedenken, dass „die Öffnung für viele Kulturen [...] mit dem Verzicht auf das Erlernen einer bestimmten Sprache“ einhergehe. Er formuliert den Kompromiss, zunächst mit einer Kultur und Sprache (z.B. dem Französischen) zu beginnen und dann, wenn es sich anbietet, die „gewonnenen Erkenntnisse, Strategien und Verhaltensmuster auch auf den Umgang mit weiteren Kulturen zu übertragen“.

Königs (1994: 103) weist darauf hin, „daß interkulturelles Lernen nicht schon deshalb stattfindet, weil Vertreter unterschiedlicher ‚Kulturen‘ in einer Klasse sitzen“. Zwar bieten multikulturell zusammengesetzte Gruppen nach Auffassung von Königs grundsätzlich bessere

Voraussetzungen für interkulturelles Lernen als monokulturelle Klassen, da hier ein tatsächlicher Kontakt zwischen Vertretern verschiedener Kulturen besteht. Doch müssen diese unterschiedlichen kulturellen Hintergründe „lernerbezogen und systematisch für den konkreten Lehr- und Lernprozeß tatsächlich nutzbar gemacht werden“ (a.a.O.). In eine ähnliche Richtung weist eine Untersuchung von Hermann-Brennecke (1992). Sie geht von der Hypothese aus, dass kulturell heterogene Lerngruppen einen idealen Boden für interkulturelles Lernen bieten müssten, und untersucht Ethnozentrismus-Werte und soziale Distanz in gemischt-kulturellen und kulturell homogenen Klassen in Abhängigkeit von der verwendeten Sprache. Ihre Ergebnisse zeigen, dass eine multiethnische Zusammensetzung der Lerngruppe allein noch kein interkulturelles Lernen gewährleistet, denn in den gemischt-kulturellen Klassen traten in der deutschen Version des Untersuchungsinstrumentariums signifikant höhere Ethnozentrismus-Werte auf als in den kulturell homogenen Klassen. Beim Faktor ‚Soziale Distanz‘ allerdings verhielt es sich umgekehrt. Die unterschiedlichen Reaktionen der Schüler/innen lösen bei Hermann-Brennecke Skepsis gegenüber der herkömmlichen Unterrichtspraxis aus:

Welchen didaktischen Stellenwert besitzt ein Fremdsprachenunterricht, der zwar den Anspruch erhebt, die Einstellung der Lernenden zu Land und Leuten der Zielsprache verbessern zu wollen, ohne jedoch die im Schulalltag vorfindlichen Fremdgruppen einzubeziehen, der sich zwar innerhalb seines eigenen Lehrplans hin und wieder mit Minderheiten im angloamerikanischen Raum beschäftigt, aber den Transfer zur speziellen Situation im Klassenverband oder im schulischen und außerschulischen Umfeld nicht leistet? (Hermann-Brennecke 1992: 228)

Für ein Einbeziehen von Unterrichtsgegenständen, die auch der Lebenswelt der nicht-deutschen Schüler/innen entstammen, plädiert Bauer (1995). Er kritisiert das germanozentrische Weltbild in vielen Lehrwerken bzw. den eurozentrischen Ansatz bei der Wahl von Unterrichtsthemen und fordert, Problembereiche zu behandeln, welche die Schüler/innen betroffen machen, oder Themen zu diskutieren, die von universeller Gültigkeit und allgemeinhumanitärem Interesse sind. Bauer vertritt die Auffassung, dass ein Ignorieren der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Schülerschaft einer „Kapitulation des Sprachunterrichts gegenüber seinen ureigensten Ansprüchen“ (a.a.O.: 227) gleichkäme.

Obgleich Bauer mit Blick auf die Unterrichtspraxis Recht zu geben ist, sollte m.E. darauf hingewiesen werden, dass mittlerweile einige Lehrwerke sowie zahlreiche Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen, in denen die von Bauer kritisierte germanozentrische oder eurozentrische Sicht durchbrochen wird. Exemplarisch seien hier die Folgenden genannt:

Im Bereich der Lehrwerke liegen mit *Sichtwechsel* und *Sprachbrücke* zwei Lehrbücher für den Bereich Deutsch als Fremdsprache vor, in denen nicht nur dazu angeleitet wird, mit sprachlichen und kulturellen Hypothesen zu experimentieren, sondern auch eigene, unbewusst gelernte Denkweisen zu rekonstruieren (vgl. Hog/Müller/Wessling 1984: 10). In diesen Lehrwerken wird systematisch ein Perspektivenwechsel angeregt. „Das Andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können“ ist das Globalziel von *Sichtwechsel* (a.a.O.). Und auch in *Sprachbrücke* wird das Prinzip verfolgt, möglichst universell interessierende Themen grundsätzlich aus verschiedenen kulturellen Perspektiven darzustellen (vgl. hierzu auch Röttger 2000). Die eigene Sprache und Kultur stellen hier den Ausgangspunkt dar, dabei „ist die deutsche Sicht nur eine unter mehreren“ (Mebus/Pauldrach/Rall/Rösler 1990: 15). In dem Englisch-Lehrwerk *Eurolingua – Englisch 3* (Self 1999) ferner wird die Auseinandersetzung mit (Auto- und Hetero-)Stereotypen initiiert, indem in unterschiedlichen literarischen Textauszügen „die mehrfach verdichtete und gebrochene Weise“ thematisiert wird, „in der die amerikanischen Protagonisten andere Kulturen wahrnehmen, aber dabei stets auch auf sich selbst blicken“ (De Florio-Hansen 2000: 231). Für den Französischunterricht ist schließlich das Lehrwerk *Passages* zu nennen, in dem die Protagonisten, eine Gruppe Jugendlicher, aus verschiedenen Kulturkreisen stammen. In Band 1 unternehmen die Jugendlichen eine gemeinsame Reise durch frankophone Länder. „Dadurch wird“ – wie De Florio-Hansen (a.a.O.) herausstellt – „nicht nur der Horizont deutlich über Frankreich hinaus erweitert, sondern die wenig förderliche Kontrastierung von Ausgangs- und Zielkultur unterbleibt.“ In der kulturell heterogenen Gruppe finden multikulturell zusammengesetzte Lerngruppen ferner einen Spiegel, so dass „angemessene interkulturelle Erfahrungen angebahnt werden können“ (De Florio-Hansen 2000a: 6). Die Tatsache allerdings, dass Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern hier vollkommen gleichberechtigt auftreten, führt – wie Fäcke (1999: 334f.) in ihrer Analyse von Französischlehrwerken zeigt – dazu, dass real existierende soziale Ungleichheiten vernachlässigt werden:¹³

Passages ist insgesamt ambivalent: Einerseits wird Gleichheit der Lehrwerkfiguren untereinander [...] möglich, andererseits sind real bestehende geschlechts-, ethnien- und schichtspezifische Unterscheidungen in der fiktionalen Lehrwerkwelt häufig ausgeblendet.

Konkrete Anforderungen an und Vorschläge für einen Fremdsprachenunterricht, in dem die bikulturelle Sicht zugunsten einer multikulturellen Perspektive aufgegeben wird, formuliert

¹³ Dieses Ergebnis Fäckes gibt der oben erwähnten Befürchtung von Buttjes (1991) Recht, dass tatsächliche Prestige-Unterschiede unerwähnt bleiben (könnten), wo Gleichberechtigung unterstellt wird.

De Florio-Hansen in zahlreichen Veröffentlichungen. Im Rahmen des von ihr koordinierten Themenheftes der Zeitschrift *französisch heute* mit dem Titel *Œuvrer pour la paix* (33.3/2002) tritt sie für einen friedensfördernden Fremdsprachenunterricht ein, der an globaler Erziehung ausgerichtet ist (vgl. De Florio-Hansen 2002). Als wesentliche Aspekte eines solchen Unterrichts nennt sie 1) die Intensivierung des interkulturellen Diskurses, 2) die Erweiterung der bikulturellen Perspektive, 3) die Ausweitung von Themen und Inhalten, 4) inhaltsbasiertes Lernen und 5) die Konfliktbewältigung im Klassenraum. Insbesondere die Punkte zwei und fünf werden von De Florio-Hansen explizit auch auf die Multikulturalität der Ausgangs- und der Zielgesellschaft bzw. auf multikulturell zusammengesetzte Lerngruppen bezogen. Ein erster Schritt in Richtung eines friedensfördernden Fremdsprachenunterrichts kann nach De Florio-Hansen darin bestehen, „die Multikulturalität der Ausgangsgesellschaft zur Multikulturalität der Zielsprachengesellschaft in Beziehung zu setzen“ (a.a.O.: 334). Ferner betont sie, dass Friedenserziehung im Klassenraum beginnt: „Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in plurilingual und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen, ernst zu nehmen und das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken“ (a.a.O.: 338). In dem von De Florio-Hansen koordinierten Themenheft finden sich dementsprechend einige praxisorientierte Beiträge, die in diese Richtung weisen: Abendroth-Timmer (2002) zeigt, wie beim „bilingualen Lernen“ die sprachliche wie kulturelle Perspektive erweitert und der Heterogenität von Lerngruppen Rechnung getragen werden kann. Schumann (2002) präsentiert eine Unterrichtsreihe, in der die Menschenrechte und ihre Verwirklichung im multikulturellen Frankreich im Mittelpunkt stehen. Und Fäcke (2002) vergleicht die Verstehensprozesse von einsprachig-deutschen und von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei der Lektüre frankophoner Literatur.

Dass interkulturelles bzw. globales Lernen bereits im Anfangsunterricht mit Kindern möglich ist, zeigen De Florio-Hansen (2001a, 2003a) und De Florio-Hansen/Winkenjohann (2002). De Florio-Hansen (2001a) beschreibt spielerische Aktivitäten, mit Hilfe derer die Lernenden für kulturelle Unterschiede sensibilisiert werden können. Hierbei wird der Blick nicht auf eine bestimmte Kultur, sondern auf Kulturen allgemein und auf die kulturelle Vielfalt von Gesellschaften gerichtet. De Florio-Hansen (2003a) macht Vorschläge, wie anhand des Themas „Weihnachten“ interkulturelle Lernprozesse in multikulturellen Lerngruppen in Gang gesetzt werden können, und De Florio-Hansen/Winkenjohann (2002) verdeutlichen anhand

des Themas „Spiele als Teil der internationalen Kinderkultur“, wie interkulturelles Lernen mit Ausrichtung auf Multikulturalität bereits in der Grundschule umsetzbar ist.

Als weitere Beispiele für die zunehmende Erweiterung der bikulturellen Perspektive in der Fremdsprachenforschung seien das Sonderheft (2003) der Zeitschriften *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts/Fremdsprachenunterricht* mit dem Titel *Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht* sowie das Themenheft *Interkulturelle Landeskunde – le Maghreb* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* (H. 86/2007) herausgehoben, in denen zahlreiche Vorschläge für einen Unterricht gemacht werden, der auf die Multikulturalität von Gesellschaften fokussiert. Exemplarisch soll hier Fäcke (2007) genannt werden, die den muslimischen Schleier als Thema wählt und aufzeigt, wie man die Problematik aus verschiedenen Perspektiven angehen und intertextuell erarbeiten kann. Schließlich seien einige in den vergangenen Jahren erschienene Beiträge erwähnt, die Raps (vgl. De Florio-Hansen 2000b, 2001b sowie Schumann 2003) bzw. *chansons multiculturelles* (vgl. Dannhorn/Hu/Luquin-Elhilali 2002) als Unterrichtsgegenstand propagieren. Denn hier werden Themen aufgegriffen, „die in multikulturellen Gesellschaften von großer Aktualität sind“ (De Florio-Hansen 2001b: 397).

Ferner werden in der Literaturdidaktik die Konsequenzen der weltweiten Migration und damit die multikulturelle Gesellschaft von zahlreichen Fremdsprachenforschern mit als Begründung dafür genannt, dass das Interkulturalitätskonzept von höchster Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ist (vgl. exemplarisch Bredella/Delanoy 1999a oder Bredella/Meißner/Nünning/Rösler 2000a). Entsprechend werden in den vergangenen Jahren zunehmend Texte für den Fremdsprachenunterricht „entdeckt“, welche „die Identitätsproblematik von Personen mit Migrationshintergrund“ (Hu 1999a: 218) bzw. „die Begegnung mit kultureller Heterogenität“ (Schinschke 1995: 178) zum Gegenstand haben. Im Folgenden seien nur einige Beispiele genannt: Ein beredtes Zeugnis von der Hinwendung zu multikulturellen literarischen Texten gibt das Themenheft *Multikulturelle Jugendliteratur* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* (H. 59/2002). Darüber hinaus thematisieren zahlreiche Fremdsprachenforscher – so z.B. Bredella (2002), Christ (1996), Wotschke (1997) und Burwitz-Melzer (2003) – anhand von Texten der Migranteliteratur die Schwierigkeiten von Immigranten beim Spracherwerb und beim „Aushandeln einer bikulturellen Identität“ (a.a.O.). Denn, so Bredella (2004: 18), „multikulturelle Erzähltexte geben Angehörigen der Minderheiten eine Stimme und ermöglichen es auf diese Weise, dass

die Leser aus der dominanten Kultur die Welt aus der Perspektive marginalisierter Kulturen wahrnehmen“. In diesen Diskurs ist auch Schumann (2000 und 2003a) einzuordnen, die sich mit der *littérature beur* befasst und deren Wert für den interkulturellen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht herausstellt.¹⁴ De Florio-Hansen (1995) zeigt ferner anhand einer kurzen Geschichte aus der französischen Jugendliteratur, in der es ebenfalls um einen jungen *beur* geht, „wie die (Fremd-)Sprache selbst Gegenstand interkulturellen Lernens werden kann“ (a.a.O.: 403). Schinschke (1995) und Raddatz (1999) schließlich fokussieren auf Beispiele postkolonialer Literatur und rücken auch damit von einer Ausrichtung an einem vermeintlich monokulturellen Zielland ab. Während Schinschke (1995) die *littérature québécoise* in den Blick nimmt und die *identité québécoise* auf dem Hintergrund der Konzepte *Dualité*, *Américanité* und *Hétérogénité* untersucht, befasst sich Raddatz (1999) mit Indien und anderen Ländern des Commonwealth. Er zeigt anhand ausgewählter Textpassagen u.a. auf, wie „die kognitiven und affektiven Folgen der Primärsozialisation, d.h. fehlendes Kontextwissen und fehlende Empathie, jeden Ansatz zum Fremdverstehen“ (a.a.O.: 485) blockieren.

Eine empirische Untersuchung zum Fremdsprachenlernen in einer kulturell heterogenen Lerngruppe legt Fäcke (2004a, 2006) vor. Sie erforscht die Bedeutung von Transkulturalität für das Lesen fremdsprachiger Literatur. Gegenstand ihrer Untersuchung ist ein Vergleich der Verstehensprozesse von primär mono- und bikulturell sozialisierten Lernenden bei der Lektüre literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Fäcke fokussiert dabei auf frankophone Texte, „in denen gerade selbst durchlebte Kulturkonflikte, Alterität und Gegenpositionen zu Literaturen der europäischen Dominanzkultur im Mittelpunkt stehen“ (Fäcke 2006: 58). Mit Hilfe ihrer ethnographisch-interpretativen Vorgehensweise gelingt es Fäcke, „zahlreiche Facetten unterschiedlicher und breiter mentaler Prozesse der einzelnen Jugendlichen“ (a.a.O.: 279) aufzudecken und zu zeigen, dass die biographischen Vorerfahrungen, die mono- und bikulturell sozialisierte Schüler/innen in den Lernprozess einbringen, eine große Bedeutung für ihre Auseinandersetzung mit Literatur haben.

¹⁴ Ebenfalls in diesen Kontext sind Beiträge einzuordnen, die das *cinéma beur* (bzw. *cinéma et littérature beur*) als Unterrichtsgegenstand propagieren (siehe Fäcke 2004 sowie das gesamte Themenheft *Cinéma et littérature beur* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch*, H. 8/1992).

2.2 Mehrsprachigkeit

Das Konzept der Mehrsprachigkeit hat im fremdsprachendidaktischen Diskurs in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Verfolgt man die Diskussionen zurück, so waren zunächst die Lernprozesse bilingualer Individuen und das Miteinander von Sprachen in zweisprachigen Gesellschaften Gegenstand des Interesses (vgl. Königs 2002). In Europa beschäftigte man sich mit dem Thema lange Zeit hauptsächlich aus der Perspektive des Sprachkontaktes, während in den USA und in Kanada schon früh auch sozio- und psycholinguistische Fragestellungen diskutiert wurden (vgl. Oksaar 1992, 2003). Zum einen wurde hier erforscht, wie zweisprachig aufwachsende Kinder sprachliche Informationen verarbeiten, zum anderen wuchs das Bewusstsein dafür, dass gesellschaftliche Zweisprachigkeit sich auch im Bildungssystem niederschlagen musste. In der Folge entstanden – zuerst in Kanada – Immersionsprogramme, deren Ziel die schulische Stützung einer auch gesellschaftlich gegebenen Zweisprachigkeit war (vgl. Königs 2002, siehe hierzu auch den Überblick von Genesee 1996).¹⁵

In Deutschland wurde die internationale Diskussion um individuelle Zweisprachigkeit rezipiert und durch Studien aus dem deutschsprachigen Raum ergänzt. Das Phänomen der kollektiven Zweisprachigkeit wurde hier eher am Rande diskutiert. Verglichen mit Ländern wie Luxemburg, Kanada oder der Schweiz galt Deutschland lange Zeit als einsprachiges Land (vgl. Königs 2000). Die Forschung konzentrierte sich in erster Linie auf die sprachlichen, vor allem psycholinguistischen Aspekte der verstärkten Immigrationsbewegungen (vgl. Königs 2002). In diesem Zusammenhang etablierte sich u.a. das Fach Deutsch als Fremdsprache, das mit dem Deutschunterricht für Nicht-Muttersprachler des Deutschen befasst ist. „Gleichzeitig erfolgte mit der Konstituierung der Ausländerpädagogik die Ausdehnung der sprachlichen Aspekte von Immigrationsphänomenen auf die Gestaltung von Schul- und Erziehungseinrichtungen“ (a.a.O.: 24).

Seit einigen Jahren nun wird in der Fremdsprachenforschung, wie auch in anderen Disziplinen, z.B. der Psycholinguistik und der Neuropsychologie (vgl. Raupach 1997), die Ausweitung der Forschung auf Mehrsprachigkeit gefordert (vgl. exemplarisch Bausch 2003,

¹⁵ Für den deutschsprachigen Raum sei in diesem Zusammenhang auf Wode verwiesen, der sich in zahlreichen Veröffentlichungen für Immersion in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen einsetzt (siehe exemplarisch Wode 1990, 2002, 2006).

Raupach 1995, Christ 1999). Mit Verweis auf die Tatsache, dass weit über die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, wird immer wieder betont, dass nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit als Normalfall zu betrachten sei (vgl. u.a. Raupach 1995, Abendroth-Timmer/Breidbach 2000a, Lüdi 2003 sowie De Florio-Hansen 2003b, 2006), und verstärkt die schulische Erziehung zur Mehrsprachigkeit eingefordert (vgl. Königs 2000).

2.2.1 Begriffsklärungen

Der Begriff **Mehrsprachigkeit** allerdings wird in der Fremdsprachenforschung auf unterschiedliche Phänomene angewandt (vgl. Königs 2007, 2007a), es existiert – wie Schmenk (2005) anhand des Sammelbands von Bausch/Königs/Krumm (2004) deutlich macht – „beileibe kein klares Konzept“ (Schmenk 2005: 1). Folglich sind auch die Definitionen, die sich finden lassen, sehr heterogen (vgl. Raupach 2000). In den meisten Begriffsbestimmungen wird keine präzise Aussage darüber gemacht, auf welchem Kompetenzniveau die Beherrschung der Sprachen angesiedelt sein muss, damit eine Person zu Recht als ‚mehrsprachig‘ bezeichnet werden kann (vgl. Königs 2007). So plädieren z.B. viele Fremdsprachenforscher (vgl. u.a. Meißner 1995 und Raupach 2000) für die Definition aus den ‚Vorschlägen für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht‘ (Bertrand/Christ 1990), die besagt, dass schon derjenige als mehrsprachig gelten darf, „der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat“ (a.a.O.: 208).

Als Basis für den hier gegebenen Zusammenhang ist jedoch nur eine Definition geeignet, die den Unterschied zwischen (eher) einsprachig aufgewachsenen und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen erfassen kann, wobei alle Lernenden auch „eingeschränkte Kenntnisse“ in den Schulfremdsprachen besitzen. Ich lege meiner Untersuchung deshalb die eher funktional ausgerichtete Begriffsauslegung von Christ (2000) bzw. Oksaar (1980) zugrunde. Christ (2000: 10) versteht unter einem ‚mehrsprachigen Individuum‘ eine Person,

die in mehreren Sprachen funktional sprachlich handeln kann, deren Handlungsfähigkeit in den seltensten Fällen von Sprache zu Sprache ausgewogen sein wird und bei der in der Regel von einer unterschiedlichen ‚kommunikativen Reichweite‘ von Sprache zu Sprache auszugehen ist. Was den Sprachstand dieser Person jedoch insbesondere charakterisiert, das ist die prinzipielle Offenheit für Sprachwechsel und die erlebte Praxis von mehreren Sprachen.

In die gleiche Richtung weist die Definition von Oksaar (1980: 43):

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.

Nicht begrenzt vorhandene Kenntnisse in mehreren Sprachen gelten hier als Kriterium, sondern routinierte Handlungsfähigkeit (nach Hufeisen 1994: „funktionale sprachliche Handlungskompetenz“) in den Sprachen und die Kompetenz, ohne weiteres von einer in die andere Sprache zu wechseln.

Obgleich in der aktuellen Diskussion ‚Mehrsprachigkeit‘ häufig explizit von ‚Zweisprachigkeit‘ unterschieden wird (siehe hierzu exemplarisch Rieger 2003, den Sammelband von Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001 sowie den gesamten Forschungsbereich ‚Tertiärsprachen‘), verwende ich in Anlehnung an Herdina/Jessner (2002) den Begriff ‚mehrsprachig‘ als Oberbegriff für zwei- und mehrsprachige Schüler/innen, da in meiner Stichprobe sowohl zwei- als auch mehrsprachige Lernende zu erwarten sind, mir eine Bildung dreier Gruppen (einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig) aber forschungsmethodisch nicht sinnvoll erscheint.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ich unter Mehrsprachigkeit nicht das verstehe, was Wandruszka (1979) als die prinzipiell anzunehmende „Mehrsprachigkeit des Menschen“ bezeichnet. In Wandruszkas Verständnis ist der Mensch aufgrund der Beherrschung von Dialekt und Hochsprache, von unterschiedlichen Registern usw. bereits in seiner Muttersprache plurilingual. Diese Verstehensweise mag auch ihre Berechtigung haben, sie erweist sich jedoch für eine Untersuchung von Unterschieden zwischen (eher) einsprachig-deutsch aufgewachsenen und (lebensweltlich) mehrsprachigen Schüler/innen als untauglich. Aus diesem Grunde bezeichne ich hier als mehrsprachig (oder plurilingual) Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer speziellen Lebenssituation (Leben bzw. Aufwachsen in bi- oder multilingualen Milieus, vgl. hierzu Byram 2000) mindestens zwei Sprachen (nämlich eine andere Muttersprache als das Deutsche sowie spätestens mit dem Schuleintritt auch das Deutsche) im natürlichen Kontext erworben haben. Als einsprachig hingegen bezeichne ich jene Lernenden, die „nur“ mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind.

In Anlehnung an die Unterscheidung des Europarats (vgl. hierzu Europarat 2001 sowie Raupach 2004) verwende ich den Begriff **multilingual** (oder vielsprachig) für die vorgefundene mehrsprachige Situation (vgl. Filtzinger 2005) im fremdsprachlichen Klassenzimmer (= gesellschaftliche Mehrsprachigkeit).

Als **Muttersprache** (oder Herkunftssprache) bezeichne ich mit Oksaar (2003: 13) die Sprache, „die das Kind als erste Sprache erwirbt“. Die Muttersprache eines Menschen „ist die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht die der Mutter zu sein braucht und die nicht die am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muss)“ (Lewandowski 1990: 736). Hat ein Kind von Anfang an zwei Sprachen erworben, so gehe ich davon aus, dass es zwei Muttersprachen hat.

2.2.2 Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht: Stand der Forschung

Der Europarat fordert bereits seit vielen Jahren, dass *alle* Kinder und Jugendlichen in Europa in der Schule oder der beruflichen Ausbildung zwei Fremdsprachen erlernen sollen (vgl. – auch zum Folgenden – Christ 1997). Dieses Anliegen wurde und wird durch mehrere Projekte (insbesondere Frühbeginn, bilingualer Unterricht, Fremdsprachenportfolio) verfolgt, die zum großen Teil im ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ (Europarat 2001) in einen größeren Zusammenhang eingebracht werden. Auch die Europäische Union sowie der Präsident der Europäischen Kommission haben sich in den vergangenen Jahren für die Zielsetzung ‚Mehrsprachigkeit aller in Europa‘ eingesetzt. Christ (1997: 148) fasst die Situation folgendermaßen zusammen:

Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger, so kann zusammengefasst werden, ist ein von vielen Verantwortlichen akzeptiertes politisches Ziel, und die Ansicht ist verbreitet, dass Europa in seiner gewachsenen Vielsprachigkeit nur dann funktionieren und sich friedlich entwickeln kann, wenn die Bürger Europas sich des Wertes und der kulturellen Bedeutung dieser Vielsprachigkeit bewusst sind und sich als sprachlich und kommunikativ Handelnde darauf einstellen und damit letztlich zu ihrem Erhalt beitragen.

Im Rahmen der Diskussion um die schulische Erziehung zur Mehrsprachigkeit geht es um die Frage, wie Fremdsprachenunterricht – sprachenpolitisch wie didaktisch-methodisch gesehen – organisiert und gestaltet sein muss, damit Lernende zu mehrsprachigen Individuen heranwachsen können. In diesem Zusammenhang wird nicht vom Ziel der *near-nativeness* in allen Sprachen ausgegangen, da dies „durch schulischen Fremdsprachenunterricht nicht bzw. nicht allein zu erreichen ist“ (De Florio-Hansen 2003b: 16f.). Zur Erreichung der Zielsetzung

„Mehrsprachigkeit“ werden verschiedene Wege propagiert, von denen hier einige exemplarisch vorgestellt werden sollen:

Seit vielen Jahren bereits wird von Wissenschaftlern, Fremdsprachenlehrerverbänden und Sprachenpolitikern die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots auf der Sekundarstufe gefordert. Auch wenn breit gefächerte Angebote nach wie vor eine Ausnahme darstellen (vgl. De Florio-Hansen 2003b), so ist das Spektrum an schulisch vermittelten Fremdsprachen insgesamt doch breiter und vielfältiger geworden. „In Nordrhein-Westfalen werden beispielsweise in den Sekundarstufen heute 13 moderne Fremdsprachen unterrichtet, und in manchen anderen Bundesländern ist die Zahl nicht kleiner“ (Christ 1997: 149). Ziel diversifizierter Angebote ist es, Kenner vieler Sprachen auszubilden, deren Kenntnisse bei Bedarf eingeholt werden können (vgl. a.a.O.: 150).

Ein weiteres Diskussionsfeld, aus dem sich Perspektiven für die Förderung von Mehrsprachigkeit ergeben, stellt die Forschung zum bilingualen Lernen dar. Während im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache den Lerngegenstand darstellt, bedeutet ‚bilinguales Lernen‘, dass die Inhalte eines nicht-sprachlichen Fachs (z.B. Geographie oder Geschichte) in einer Fremdsprache als Arbeitssprache vermittelt werden (vgl. De Florio-Hansen 2001c: 159). „Im Rahmen bilingualer Bildungsangebote wird also das Erlernen der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht durch inhaltliches Lernen in der Fremdsprache im Sachfach unterstützt und ergänzt“ (a.a.O.). Neben Diskussionen um die Frage, in welchem Maße es sich hierbei um Fach- bzw. um Fremdsprachenunterricht handelt (vgl. Königs 2000), werden hauptsächlich die Zielsetzungen des bilingualen Unterrichts erörtert. Sie bestehen nach allgemein geltender Auffassung nicht nur in der Verbesserung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache, sondern auch in der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Der spezifische Beitrag, den der Arbeitssprachenunterricht zur Ausbildung einer mehrsprachigen Persönlichkeit leisten kann, wird nämlich auch darin gesehen, dass über das im Fremdsprachenunterricht übliche Maß hinaus vertiefte Einblicke in die (Fach-) Kultur(en) des jeweiligen Zielsprachenlandes gewonnen werden (vgl. De Florio-Hansen 2002a, 2003c).

Im Kontext typologisch verwandter Sprachen wird diskutiert und erforscht, inwiefern zuvor gelernte Fremdsprachen das Erlernen weiterer Sprachen beeinflussen oder erleichtern können:

In der Tertiärsprachenforschung „steht die Interaktion zwischen L2 und L3, also beispielsweise Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (Hu 2003: 47) oder aber Spanisch als Fremdsprache nach Französisch im Mittelpunkt des Interesses. Auf der Grundlage kognitionspsychologischer Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Fremdsprachen miteinander interagieren und dass der Lernende auf alle sprachlichen Wissensbestände zurückgreift, die er im Kopf „gespeichert“ hat (vgl. hierzu exemplarisch Hufeisen/Lindemann 1998 und Bahr/Bausch/Helbig/Kleppin/Königs/Tönshoff 1996). „Übergeordnetes Ziel dieser Forschungen ist eine L3-Grammatik und -methodik: Spezielle Lehrwerke und Curricula sollen entwickelt werden, die die spezifischen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden bezüglich anderer im schulischen Kontext gelernter Fremdsprachen nutzen“ (Hu 2003: 47). Konkrete Vorschläge für den Unterricht in einer dritten Fremdsprache finden sich u.a. in dem Heft *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*, das im Jahre 1998 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest unter der Redaktion von Bausch/Beier/Christ/Helbig/Schneider/Thürmann veröffentlicht wurde.

Auch die Forschungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik befassen sich gezielt mit dem Erlernen weiterer typologisch verwandter Sprachen im Anschluss an eine bereits gelernte Sprache (siehe Meißner 1995, Meißner/Reinfried 1998, Meißner/Picaper 2003 sowie Martinez/Reinfried 2006). Ähnlich wie in der Tertiärsprachenforschung wird auch hier auf der Basis kognitionspsychologischer Lernmodellierungen davon ausgegangen, dass im Lernprozess neue Informationen immer an vorhandenes Wissen angeknüpft und mit diesem verflochten oder amalgamiert werden (vgl. Reinfried 1998). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beruht auf der Idee, überall dort systematisch interlingualen Transfer in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, wo sich in lexikalischer, inhaltlicher, struktureller oder lernstrategischer Hinsicht Möglichkeiten dazu bieten (vgl. Martinez/Reinfried 2006a). Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ wird hier im Sinne der oben angeführten Definition von Bertrand/Christ (1990) sehr „offen“ verstanden und weder an ein bestimmtes Kompetenzniveau noch an konkrete Fertigkeiten gebunden. Er „erfasst damit alle Stufen des Fremdsprachenlernens einschließlich der auf Rezeption beschränkten Sprachkompetenz“ (Meißner 1995: 174). Reinfried (2001: 11f.) beschreibt den Grundgedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik wie folgt:

Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutet bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien sowie bei der Unterrichtsplanung und -durchführung besonders auf die interlinguale Verzahnung von Lernstrategien, Wortschatz und Grammatik zu achten. Sie impliziert einerseits, sprachliche Bestände so abzustimmen, dass ein positiver Transfer ermöglicht wird, andererseits, interferenzbedingte Fehlergefahren den Schülern prophylaktisch bewusst zu

machen und durch kontrastive Übungen ihnen entgegenzuwirken. Außerdem verbinden sich damit die Ausbildung von Sprachbewusstheit und der interkulturelle Vergleich sowie die multikulturelle Perspektive der Migrationsgesellschaft.

Neben der Vermittlung von sprachlichen Kenntnissen in einzelnen Fertigungsbereichen zielt die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch auf die Entwicklung der Sprachlernkompetenz ab (vgl. hierzu Meißner 1995). Methodische Konzeptionen wurden zuerst von Romanisten erarbeitet. Eine Ausdehnung auch auf weitere Sprachfamilien und auf die Sprachenfolge Englisch-Französisch ist bereits weitgehend erfolgt (Meißner/Reinfried 1998a, Nieweler 2001, 2001a, Martinez/Reinfried 2006).

In enger Verbindung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen die Projekte *EuroCom* (siehe Klein/Stegmann 2000, Kischel 2002) und *EuroComDidact* (siehe Meißner 2002a, 2004). Die mit diesen Projekten befassten Forschergruppen haben es sich zum Ziel gesetzt, die europäische Interkomprehension für das Sprachenlernen nutzbar zu machen (vgl. Klein 2006). Hier steht die Entwicklung der Fähigkeit zum interlingualen Transfer für die Ausbildung rezeptiver Fertigkeiten im Vordergrund.

Einen weiteren schulischen Ansatz zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit stellt der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht dar, der mittlerweile in den meisten Bundesländern flächendeckend eingeführt ist (vgl. De Florio-Hansen 2004). Begründet wird die Ausweitung des schulischen Fremdsprachenangebots auf diesen Lernkontext u.a. mit der beim Kind noch vorhandenen Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Denkweisen und mit der persönlichkeitsbildenden Funktion des Fremdspracherwerbs. Doyé (1991, 1993) unterscheidet im Hinblick auf den Fremdsprachenfrühbeginn zwischen systematischem Fremdsprachenunterricht und Begegnungssprachenkonzepten. „Der Hauptunterschied zwischen beiden liegt im Bereich der Intentionen. Im erstgenannten Konzept sind dem Unterricht sehr genaue Ziele in Gestalt kommunikativer Teilkompetenzen gesetzt“ (Doyé 1993: 59). Im zweiten Konzept liegt die Grundidee in der *Begegnung*. Zwischen den Anhängern des Systematikkonzepts und des Begegnungskonzepts gab es zum Teil heftige Kontroversen. „Extreme Vertreter des Begegnungssprachenkonzepts wollten den Sprachunterricht in der Grundschule vom Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarschule abkoppeln und auf sprachliche Ziele ganz verzichten. Extreme Vertreter des Systematikkonzepts wollten den Unterricht auf sprachliches Lernen beschränken und die interkulturelle Erziehung anderen Fächern überlassen“ (Doyé 1993: 59f.). Diese kontroverse Diskussion kann heute als überwunden gelten. Auch wird – wie Rück (1998) deutlich macht – die

Einteilung in systematische Ansätze und Begegnungssprachenkonzepte der tatsächlichen Vielfalt nicht gerecht. Die zurzeit diskutierten Konzeptionen stimmen nach Rück (1998: 33) darin überein, dass der Umgang mit Fremdsprachen

- nicht einer Elite vorbehalten werden soll, sondern ein Angebot für alle Kinder darstellt,
- von Leistungsdruck, wie er sich z.B. durch Klassenarbeiten oder kontrollierbare Hausaufgaben ergäbe, freigehalten werden soll,
- nicht ausschließlich auf sprachlichen Zugewinn abzielt, sondern die Öffnung gegenüber anderen Kulturen als wichtige Aufgabe sieht,
- auf Sprachaneignung überwiegend im mündlichen Bereich abzielt,
- dem Spiel sowohl unter motivationellem als auch unter erwerbspsychologischem Aspekt eine wichtige Rolle einräumt,
- musische Elemente in den Lehr- und Lernprozess integriert.

Freilich sollte bei all diesen Gemeinsamkeiten die tatsächliche Vielfalt nicht übersehen werden. So setzt das rheinland-pfälzische Modell der „Integrativen Sprachbegegnung“ (das vielfach in die Nähe des Begegnungssprachenkonzeptes gerückt wird) z.B. auf die Einbindung der Fremdsprache in andere Lernbereiche sowie auf intensiven Sprachkontakt durch reichen, angepassten Input mit dem Ziel, die interne Regelbildung zu unterstützen (vgl. – auch zum Folgenden – a.a.O. 33f.). Bei anderen Konzepten stehen spielerische Verfahrensweisen mit einer lockeren Systematik (= Hessischer Ansatz) oder aber Lieder und poetische Texte zum Zwecke der Menschenbildung (= Waldorfpädagogik) im Mittelpunkt. Im Bereich der als Begegnungskonzepte deklarierten Ansätze lassen sich zwei Modelle unterscheiden: Während der in Baden-Württemberg praktizierte Ansatz „Lerne die Sprache des Nachbarn“ eine Begegnung mit den Kindern des benachbarten Landes (Frankreich) anstrebt (siehe hierzu Pelz 1989), erstreckt sich das nordrhein-westfälische Konzept „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“ nicht nur auf Begegnungen im Grenzbereich, „sondern auch auf den interkulturellen Austausch deutscher und nicht deutschsprachiger Kinder im Klassenraum“ (Rück 1998: 34).

2.2.3 Fremdsprachenvermittlung in einer multilingualen Gesellschaft

Während die oben genannten Fachdiskussionen und Unterrichtsmodelle mehrheitlich darauf abzielen, die Schülerschaft auf die sprachlichen Anforderungen im zusammenwachsenden Europa vorzubereiten, reagieren andere Ansätze auf die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit in schulischen Lerngruppen.

Zu Beginn löste die zunehmende Multilingualität in den Klassenzimmern in erster Linie politische Diskussionen darüber aus, ob und in welchem Maße es sinnvoll sei, die Herkunftssprachen der nicht-deutschen Schüler/innen zu pflegen. Hierbei stand zunächst die Frage im Mittelpunkt, ob die Erteilung von Herkunftssprachenunterricht die Integration der nicht-deutschen Schüler/innen behindere oder gar fördere (vgl. Königs 2000). Diskussionen um solche Unterrichtsangebote werden nach wie vor geführt, wobei die Zielsetzung heute im Erhalt und in der Vertiefung natürlich erworbener Zwei- und Mehrsprachigkeit gesehen wird (vgl. Thürmann 2003).¹⁶ So setzt sich u.a. Cummins für eine zweisprachige Erziehung von Schüler/innen in multiethnischen Gesellschaften ein.¹⁷ Cummins (1986) zeigt auf, welche Konsequenzen im Hinblick auf den Bildungserfolg, die kognitive und die persönliche Entwicklung verschiedene Formen zweisprachiger Erziehung in unterschiedlichen sozialpolitischen Kontexten erwarten lassen, und kommt zu dem Ergebnis,

dass die Zweisprachigkeit als solche die schulische Entwicklung von Schüler/innen nicht behindert und dass die Zweisprachigkeit sogar das schulische und sprachliche Wachstum fördern wird, wenn beide Sprachen durch den Unterricht gefördert werden. Es ist auch klar, dass schulische Fähigkeiten und Wissen voneinander abhängen, so dass kompetenter Unterricht in einer Sprache einer Minoritätengruppe nicht zu schulischen Defiziten in der Sprache der Mehrheit führt, vorausgesetzt, dass eine adäquate Motivation vorhanden ist und dass die Schüler/innen der Sprache der Mehrheit ausgesetzt sind. Ein Hauptgrund dafür ist, dass die konzeptuellen Fähigkeiten, die in einer Sprache erlernt werden, in die Zweitsprache übertragen werden können und somit den Input verständlich machen. (A.a.O.: 26f.)

Trotz der vielfach nachgewiesenen Tatsache, dass eine zweisprachige Erziehung die Entwicklung bilingualer Individuen nicht behindert, sondern eher fördert (vgl. hierzu auch Baur 2001b, van Lier 2004 und De Florio-Hansen 2006), und obgleich nach De Florio-Hansen (2006) sowohl humanitäre Gründe als auch utilitaristische Erwägungen für den Erhalt und die Förderung der Herkunftssprachen sprechen, findet der Unterricht in diesen Sprachen

¹⁶ Ein Überblick über die Geschichte des Herkunftssprachenunterrichts findet sich bei Baur (2001a).

¹⁷ Einen Überblick über die Forschung zum Themenbereich *bilingualism* bzw. *bilingual education* gibt Cummins (1993).

in Deutschland – wenn überhaupt – in der Regel „am organisatorischen Rand der Regelschule“ (Thürmann 2003) statt. Wie van Lier (2004: 52) deutlich macht, überwiegen noch immer „emotional, political and xenophobic arguments“ gegen die systematische Integration des Herkunftssprachenunterrichts in das schulsprachliche Curriculum.

Gogolin befasst sich im Rahmen ihrer Forschungen zur Benachteiligung lebensweltlich zweisprachiger Schüler/innen im deutschen Schulsystem in zahlreichen Veröffentlichungen mit dem Problem, „Vielsprachigkeit als Konstellation des sprachlichen Lernens zu bildender Funktion zu bringen“ (Gogolin 1995: 133). Gogolin (u.a. 1994, 1994a,b,c, 1995, 2002) setzt sich mit dem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ auseinander und tritt – wie auch Reich (1995) – für eine Konzeption „allgemeiner sprachlicher Bildung“ ein, die das Deutsche ebenso einschließt wie alle anderen lebensweltlich mitgebrachten Sprachen der Schüler/innen und die Fremdsprachen. *Jeder* Unterricht – also nicht nur der Deutschunterricht und auch nicht nur der Unterricht in den sprachlichen Fächern – muss nach Gogolin (2003) eine Sprachlehr- und Sprachbildungsfunktion erfüllen und auch berücksichtigen, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen die gesamte Sprachverarbeitung des Individuums beeinflusst. Kinder, deren Herkunftssprache nicht das Deutsche ist, müssen nach Gogolin (2002) das Recht und die Möglichkeit erhalten, in beiden Sprachen alphabetisiert zu werden. *Alle* Kinder sollen ferner „– möglichst ab dem ersten Schultag – fremde Sprachen (kennen)lernen“ (Gogolin 2002: 1), wobei das Angebot sich nach Auffassung von Gogolin an den *Bildungsvoraussetzungen* und *Bildungsbedürfnissen* der Lernenden orientieren sollte. Das bedeutet, dass auch die Herkunftssprachen der nicht-deutschen Schüler/innen als gleichwertige (Fremd-)Sprachen anerkannt und unterrichtet werden müssen. Denn für Schüler/innen mit anderem kulturellem Hintergrund gilt, dass „die Sprachen der Herkunft [...] keineswegs an Bedeutung verlieren, wenn die Bedeutung des Deutschen zunimmt“ (Gogolin 2001: 59). Vielmehr kann bei lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden und ihren Eltern von einer „Sphärentrennung“ (Gogolin 2001a: 64) ausgegangen werden: So konstatierte Gogolin (1994c, 1997) bei den von ihr im Rahmen ihres FABER-Projekts¹⁸ befragten Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern einen *common sense* über die einsprachige Praxis in der *öffentlichen Sphäre*. Pflege und Ausbau der Herkunftssprachen wurden in die *Sphäre des Privaten* verlegt (vgl. Gogolin 2001, Gogolin/Neumann 1997). Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit muss nach Gogolin (2002) konstitutiver und regelmäßiger Bestandteil eines jeden

¹⁸ Es handelt sich hier um das Forschungsprojekt „Bilinguale Kinder in der monolingualen Schule“, das von der DFG im Schwerpunktprogramm FABER (= Folgen der Arbeitsmigration für Erziehung und Bildung) gefördert und von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann geleitet wurde (siehe Gogolin/Neumann 1997).

Sprachunterrichts sein, beim Lernen sollten – wo immer möglich – explizite Bezüge zu den bereits gelernten Sprachen hergestellt werden. Denn ein strikt einsprachiges Vorgehen ist psycholinguistisch gesehen „unsinnig bis schädlich“ (a.a.O.: 2), und die Vision von allgemeiner sprachlicher Bildung sieht ihr Leitbild im mehrsprachigen Menschen und strebt Mehrsprachigkeit für alle als Bildungsziel an (vgl. Reich 1995: 128f.).

Thürmann/Brettmann/Gerling/Illner/Marcon-Groothausmann/Nieweler (1997) kritisieren im Rahmen des Projektes „Wege zur Mehrsprachigkeit“ mit Bezugnahme auf Gogolin (1994) das monolinguale Selbstverständnis der Schule und plädieren ebenfalls für einen Weg zur Mehrsprachigkeit, bei dem neben der schulisch erzeugten auch die lebensweltlich entstandene Mehrsprachigkeit gefördert und mit den Schulfremdsprachen gleichgestellt wird. Ferner soll den Schüler/innen der Weg zur Mehrsprachigkeit dadurch erleichtert werden, „dass Beziehungen zwischen den Sprachen nicht nur unterrichtlich zugelassen, sondern auch planvoll hergestellt werden“ (a.a.O.: 16).

Einen Schritt in die Richtung, auch die lebensweltliche Plurilingualität von Lernenden in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zu berücksichtigen, gehen Aguado/Hu (2000). Sie akzentuieren in ihrem Sammelband *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* nicht nur die kulturellen Aspekte von Mehrsprachigkeit, sondern öffnen das Thema explizit auch für „die Bewahrung und Förderung vorhandener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (Aguado/Hu 2000a: V). Entsprechend finden sich in ihrem Band auch einige Beiträge, die explizit auf Konstellationen vorhandener Plurilingualität Bezug nehmen (vgl. exemplarisch Dirim 2000).

De Florio-Hansen (2002a: 49) weist darauf hin, dass Fremdsprachenunterricht unabhängig vom Lernkontext auch den allgemeinerzieherischen Zielen, „sich mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu verständigen, sie zu verstehen und ein gedeihliches Miteinander in multikulturellen Gesellschaften aufzubauen“, verpflichtet ist. Sie tritt für eine gemeinsame bilinguale Erziehung von Schüler/innen aus verschiedenen Kulturen ein, um den von Gogolin konstatierten ‚monolingualen Habitus der multilingualen Schule‘ durchbrechen zu können. De Florio-Hansen (2002a, 2003c) verweist zum einen auf Europaschulen, zum anderen auf einen Berliner Schulversuch, bei dem an unterschiedlichen Grundschulen deutsche Schüler/innen zusammen mit Kindern einer bestimmten anderen Nationalität in beiden Sprachen unterrichtet werden. Dabei sollten möglichst nicht nur Sprachen mit besonderem Prestige Berücksichtigung finden. „Für alle beteiligten Kinder“, so die

Forscherin, „wird kulturelle Vielfalt durch gemeinsames Lernen und Handeln in beiden Sprachen erfahrbar“ (De Florio-Hansen 2002a: 49). In eine ähnliche Richtung weisen die Beiträge von Vollmer (1995) und Siebert-Ott (2001, 2001a). Vollmer (1995: 499f.) macht darauf aufmerksam, dass die sprachliche Ausbildung in einer multikulturellen Gesellschaft auf vier verschiedenen Ebenen ausgebaut werden muss: 1) Ausweitung von Fremdsprachenkenntnissen in der Gesamtbevölkerung, 2) Ausweitung und qualitative Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen bei Lernenden in der Schule, 3) „Erweiterung der Fähigkeit zur Kommunikation im eigenen Lande“ und 4) Ausweitung und qualitative Verbesserung von Kenntnissen des Deutschen als Zweitsprache für Nicht-Muttersprachler des Deutschen. Vor allem die Punkte drei und vier werden von ihm auf die Multikulturalität und Multilingualität in der Gesellschaft bezogen. Auch Vollmer sieht in der Europaschule eine geeignete Lösung für die Problembereiche „Muttersprachlicher Unterricht für alle, Mehrsprachigkeit für alle, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit für alle“ (a.a.O.: 504). Siebert-Ott (2001, 2001a) untersucht den Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Schulerfolg und kommt zu dem Ergebnis, dass *early two-way immersion programs*, bei denen die Muttersprachen der Lernenden mit Migrationshintergrund Berücksichtigung finden (z.B. das Programm der Staatlichen Europaschule Berlin, vgl. Siebert-Ott 2001a), einen ausgezeichneten Ausweg aus dem Dilemma bieten, welches sich aus den positiven Effekten der Förderung der Herkunftssprachen bei gleichzeitig geringer gesellschaftlicher Wertschätzung des Herkunftssprachenunterrichts ergibt.

De Florio-Hansen betont ferner in unterschiedlichen Veröffentlichungen (siehe exemplarisch De Florio-Hansen 2003b, 2006) die Aufgabe der Schule, den lebensweltlich zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen „bei der Entwicklung eines multilingualen Selbstkonzepts zu helfen“ (De Florio-Hansen 2003b: 17). Der Bedeutung dieser Thematik verleihen De Florio-Hansen/Hu (2007) in ihrem Sammelband *Plurilingualität und Identität* Ausdruck, indem sie „Einblicke in die engen Wechselbeziehungen zwischen Identität und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit“ (a.a.O.: VII) eröffnen. In den Beiträgen des Bandes steht folgerichtig die Perspektive des mehrsprachigen Subjekts im Zentrum des Interesses.

Erste Schritte zur Unterstützung mehrsprachiger Schüler/innen bei der Herausbildung einer plurilingualen Identität bestünden nach De Florio-Hansen (2003b, 2006) darin, einen Bezug zwischen den unterschiedlichen Sprachbildungsinstitutionen herzustellen und den Status der migrationsbedingten Plurilingualität der Lernenden zu klären. Insgesamt plädiert De Florio-

Hansen in zahlreichen Beiträgen (vgl. exemplarisch 2003, 2006 sowie Rück, N./De Florio-Hansen 2005) für ein Gesamtsprachenkonzept,¹⁹

welches den Unterricht in allen sprachlichen Fächern, also den Deutschunterricht als Mutter- bzw. als Zweitsprache, den Herkunftssprachenunterricht und den Fremdsprachenunterricht, umfasst. Neben Schweden (vgl. Berger/Berger 2004) und Finnland (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen 2004) hat auch die Schweiz unter Federführung von G. Lüdi (1998) eine solche Konzeption vorgelegt. (Rück/De Florio-Hansen 2005: 98)²⁰

Wichtiges Ziel ist neben der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen „die Vorbereitung auf lebenslanges Fremdsprachenlernen“ (a.a.O.). Voraussetzung hierfür allerdings ist, dass die Schule im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen Bedingungen schafft, die eine so verstandene (fremd-)sprachliche Bildung ermöglichen (vgl. De Florio-Hansen 2002b). Die Schüler/innen sollen – so De Florio-Hansen – dafür sensibilisiert werden, dass das Fremdsprachenlernen viele Ähnlichkeiten aufweist, unabhängig davon, welche Sprache erlernt werden soll und welches die Ausgangssprache ist. „Die engen Grenzen eines schulischen Fremdsprachenfachs – hier abgeschottet der Englischunterricht, dort der Französischunterricht und gänzlich separiert der Unterricht in den Herkunftssprachen – müssen überwunden werden“ (a.a.O.: 184). Das heißt konkret, dass die Lernerfahrungen, welche die Schüler/innen im Rahmen ihres Zweitspracherwerbs und/oder durch das Erlernen von Fremdsprachen gemacht haben, für den Unterricht nutzbar gemacht werden müssen (vgl. hierzu auch De Florio-Hansen 2006). Es geht also um die Ausbildung von Sprachlernbewusstheit, die nach De Florio-Hansen (1997, 2002b, 2006) als Teil einer allgemeinen *Language Awareness* zu verstehen ist.

Einen Beleg dafür, dass die Lernerfahrungen lebensweltlich Mehrsprachiger von großer Bedeutung für den Unterricht sind, liefert Meißner (2005: 136). Er berichtet von einem Vergleich von Schülerleistungen im „Mehrsprachigkeitsunterricht“. In einer Lernsequenz ‚Italienisch lesen von Anfang an‘, die in einem Spanischkurs der Klasse 13 nach zwei Jahren Spanischunterricht durchgeführt wurde, erreichte die lebensweltlich zweisprachige (deutsch-russische) Schülerin Tanja das beste Ergebnis, obgleich sich ihre Kenntnisse in romanischen Sprachen auf die zwei Jahre Spanischunterricht (plus Englisch) beschränkten. Ihre

¹⁹ Ein Gesamtsprachencurriculum/curriculare Mehrsprachigkeit bzw. ein Gesamtsprachenkonzept wird auch von anderen Fremdsprachenforschern gefordert, siehe exemplarisch Hufeisen/Lutjeharms (2005) und Krumm (2004, 2006).

²⁰ Der angegebene Aufsatz von Rück/De Florio-Hansen (2005) ist in einzelne, von den Forscherinnen getrennt bearbeitete Teilbereiche untergliedert.

Mitschüler/innen hingegen verfügten zusätzlich über Kenntnisse des Lateinischen und/oder des Französischen. Meißner erklärt den Befund wie folgt:

Nach Ausweis der I[ntercomprehension]analysen profitierte Tanja von ihrer in lebensweltlicher Ms [= Mehrsprachigkeit] erworbenen natürlichen I[ntercomprehension]skompetenz. Sie zeigte sich mit Strategien des *intelligent guessing* und den verschiedenen Typen des T[ransfers] vertraut. Ihre I[ntercomprehension]prozesse zeigen vor allem das hartnäckige Verstehen-Wollen der Zielsprache, das bewusste Ausprobieren von Erschließungswegen, das Rückvergleichen des Re-Identifikationstransfers mit der eingesetzten Brückensprache und über diese hinaus einen sprachlich mehrdirektionalen Abgleich.

Der Vorsprung an Sprachlernerfahrungen, den Tanja aufgrund ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit hatte, führte also intuitiv zu einem breiter angelegten Strategieneinsatz, zu mehrdirektionalen Sprachvergleichen und zu erhöhter Motivation.

Krumm (2002) konstatiert, dass Lehrende die in unseren Schulen „längst“ vorhandene Vielsprachigkeit kaum je als Lerngelegenheit wahrnehmen oder nutzen. Krumm (1999) plädiert dafür, die Lernerfahrungen der mehrsprachigen Lernenden im Deutschunterricht zu ermitteln, um anschließend den Unterricht auf diesen Erfahrungen aufbauen zu können. Als Erhebungsinstrumente schlägt er Lehrerbefragungen, Schülerbefragungen, Sprachlerntagebücher und gezieltes Sammeln von Lerntipps vor. Ähnlich wie De Florio-Hansen sieht Krumm im Ausbau von *Language Awareness* die Hauptzielrichtung des Umgangs mit den verschiedenen in der Klasse vorhandenen Herkunftssprachen. Anhand von unterschiedlichen Beispielen zeigt Krumm (1999) auf, wie anhand von kontrastivem Arbeiten, Übersetzungen und Gesprächen über Mehrsprachigkeit Sprachbewusstheit angebahnt werden kann.

Auch Luchtenberg tritt dafür ein, *Language Awareness* bei Schüler/innen in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen durch die bewusste Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vielfalt zu fördern. Sie zeigt in zahlreichen Veröffentlichungen (siehe exemplarisch Luchtenberg 1992, 1993, 1995, 1998) die Bedeutung des *Language-Awareness*-Konzeptes für den Sprachunterricht auf und verweist auf Beispiele aus mehrsprachig arbeitenden Klassen im Kontext des Deutschunterrichts, die demonstrieren, „dass einsprachige Kinder auch aus der Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Gewinn ziehen können“ (Luchtenberg 1998: 180), wenn Lehrende die kulturelle und sprachliche Vielfalt aufgreifen und sprach- oder kultursensibilisierend arbeiten. Für ein solches Vorgehen seien hier exemplarisch Kupfer-Schreiner (1992, 1994) und Oomen-Welke (1992, 1996, 1999) genannt, die anhand von Ausschnitten aus dem Unterricht demonstrieren, wie die Förderung von

Language Awareness durch die bewusste Auseinandersetzung mit der im Klassenzimmer vorhandenen sprachlichen Vielfalt aussehen kann.

Ebenfalls in den Kontext der Förderung von *Language Awareness* sind das in Kap. 2.2.2 erwähnte nordrhein-westfälische Begegnungssprachenkonzept und das LINGUA-Projekt *Evlang (l'éveil aux langues)* der Arbeitsgruppe um Michel Candelier (siehe Candelier 2003, Candelier et al. 2003) einzuordnen:

Die Grundlage für das nordrhein-westfälische Begegnungskonzept bildet die Tatsache, dass die Kinder in deutschen Grundschulen täglich andere Sprachen hören oder lesen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ²1996: 5). Bebermeier (1992: 28) schildert die Situation wie folgt:

In allen Regionen in Nordrhein-Westfalen treffen die Grundschüler/innen auf fremde Sprachen. An der westlichen Grenze hören und lesen sie Niederländisch und Französisch; in städtischen und ländlichen Gebieten dringen mehr oder weniger täglich türkische, griechische, italienische Laute an ihre Ohren. Zunehmend erleben sie mit, wie Gleichaltrige und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Schule sich in russischer, polnischer oder rumänischer Sprache verständigen. Eine der häufigsten Fragen unter Kindern – im Schulalltag und Spielalltag – ist seit Jahren: „Was sagst du zu ...?“ oder „Was heißt ... auf Deutsch?“

Mit dem Begriff ‚Begegnungssprachenunterricht‘ ist in diesem Zusammenhang ein Gelegenheitsunterricht gemeint, der sich auf unterschiedliche Fächer und Lernbereiche erstrecken kann. Der Unterricht nimmt nur kürzere Phasen in Anspruch, bedient sich musisch-kreativer und spielerischer Mittel, befasst sich mit Ritualen der Alltagskommunikation und geht von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder aus (vgl. Thürmann 1992). Ziele sind der Erwerb interkultureller Kenntnisse und die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Kontrast Fremdsprache – Muttersprache (vgl. Rück 2001). Dieser Ansatz ist inzwischen allerdings zugunsten eines flächendeckenden frühen Englischunterrichts aufgegeben worden, er könnte aber im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden.

Im Rahmen des *Evlang*-Projekts wurden in den Jahren von 1997 bis 2000 in fünf europäischen Ländern Schüler/innen im Grundschulalter (8- bis 11-Jährige) mit vielen „nahen und fernen Sprachen“ (Macaire 2001: 3) konfrontiert, wobei die vorhandene Vielsprachigkeit in den Klassen grundsätzlich Berücksichtigung fand. Zu diesem Zweck wurden zahlreiche Unterrichtsmaterialien entwickelt und in vielen Schulen erprobt. Das Projekt basierte auf den

Arbeiten von Hawkins (1987) zum *Language-Awareness*-Konzept und ging von folgender Überlegung aus:

Schülerinnen und Schüler, die über mehr als ein Sprachsystem verfügen, sind oft gut in der Lage, über Sprache(n) zu reflektieren. Sie äußern sich auch über ihre Muttersprache, sobald sie in der Klasse einen Raum dafür gefunden und ihre Ängste abgebaut haben, z.B. im Zuge von Aktivitäten, bei denen mehrere Sprachen im Spiel sind, die alle über den gleichen Status verfügen. Diese Schülerinnen und Schüler versprachlichen ihre Erfahrungen mit Sprachen vielfach bereitwillig und vergleichen Sprachen oft gerne unter sich. Die Sprachaufmerksamkeit erhöht das Sprachbewusstsein der Schüler und umgekehrt, das Sprachbewusstsein fördert den aufmerksamen Umgang mit Sprachen. (Macaire 2001: 2f.)

Erklärtes Ziel des Projekts war es dementsprechend, die Schüler/innen für Sprachen und Kulturen in der näheren Umgebung und in der Welt zu öffnen, ihnen Wissen über Sprachen und Kulturen sowie grundlegende Fertigkeiten der Beschäftigung mit Sprachen spielerisch zu vermitteln. Darüber hinaus sollten die Sprachlernkompetenz der Schüler/innen und die Kompetenz, sich in der mehrsprachigen und multikulturellen Welt leichter zurechtzufinden, gefördert werden (vgl. Macaire 2001).

Im Bereich der Lernmaterialien liegt mit *Dimensionen* ein Lehrwerk für das Fach Deutsch als Fremdsprache vor, das interessante Möglichkeiten zeigt, den Sprachvergleich mit anderen (auch den Herkunfts-) Sprachen sowie mit Varietäten des Deutschen auf unterschiedlichen Ebenen einzubinden. Hier werden stellenweise in den Bereichen der Lexik, der Redemittel (Gruß-/Verabschiedungsformeln) und auch im Bereich der Grammatik Sprachvergleiche planvoll angeleitet (siehe Jenkins et al. 2002). Auch in dem Französischlehrwerk *Passages* sind solche Ansätze zu finden. So wird hier z.B. problematisiert, ob auch in anderen Sprachen „ausgerechnet die wichtigsten Verben unregelmäßig“ (Bergér et al. 1998: 31) sind. Und an anderer Stelle wird nach Wortentsprechungen in den Sprachen der Schüler/innen gefragt (vgl. Niekamp/Hu 2001).

Einen konkreten Vorschlag, wie das Einbeziehen der unterschiedlichen Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht erfolgen kann, macht Rück (2004). Er zeigt zunächst Beziehungen zwischen den Zielsprachen Englisch und Französisch, der deutschen Sprache und zahlreichen Migrantensprachen auf, um anschließend das gemeinsame Entdecken im Unterricht mit ein- wie mehrsprachigen Schüler/innen zu propagieren. Dabei gilt – so Rück (2004: 212) – das *ad hoc*-Prinzip:

Geht es im Englisch- oder Französischunterricht um den Sprechakt des „Sich Verabschiedens“, dann wird man auch deutsche Verabschiedungsformeln thematisieren [...].

Und wenn *Good bye* oder *Au revoir* vorkommen, dann bekommen Kinder, die zu Hause türkisch oder russisch sprechen, die Chance zu sagen, wie man dies in ihrer Sprache ausdrückt. Sie fühlen sich dann in ihrer kulturellen Eigenart ernst genommen, und wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin sich nach dem Unterricht von ihnen mit *Do svidanija*, *Doviđenja* oder *Giüle giüle* verabschiedet, dann werden die deutschsprachigen Kinder dies gerne aufnehmen, und so ist bereits ein kleiner Schritt zur aktiven Mehrsprachigkeit hin unternommen.

Die Schüler/innen können nach Rück anschließend selbst Tabellen oder Übersichten erstellen, in die sie die Redemittel in den verschiedenen Sprachen eintragen.

Weitere Vorschläge, wie der Fremdsprachenunterricht für die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer geöffnet werden kann, finden sich u.a. in den Themenheften *Mehrsprachigkeit* der Zeitschrift *französisch heute* (33.1/2002) und *Sprachübergreifend unterrichten* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* (H. 49/2001). Exemplarisch sei Nieweler (2001, 2001a, 2002) erwähnt, der unterschiedliche Beispiele nennt, wie sprachübergreifendes Unterrichten im Fremdsprachenunterricht vonstatten gehen kann. Er stellt z.B. Ausschnitte aus einer Unterrichtsreihe zum *Kleinen Prinzen* vor, in der die Schüler/innen einer vielsprachigen Klasse ihre Konnotationen zu Begriffen wie „Rose“ oder „Prinz/Reise“ untersuchen und miteinander vergleichen. Auch De Florio-Hansen (2002b) zeigt anhand eines Textes der französischen Jugendliteratur auf, wie Lernende im Rahmen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sensibilisiert werden können. Stellvertretend für die zahlreichen Beiträge im Bereich Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache sollen hier Krumm/Jenkins (2001) sowie die Themenhefte *Sprachen in der Klasse* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (H. 157/1999) und *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (H. 31/2004) genannt werden. Krumm/Jenkins (2001) machen deutlich, wie anhand von Sprachbildern Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachige Identitäten bewusst gemacht und veranschaulicht werden können. Ferner wird in den genannten Themenheften eine Vielfalt von Anregungen geboten, wie sich Sprachwissen und Sprachbewusstheit anhand der „Sprachen in der Klasse“ im Unterricht entwickeln lassen.

Als ein Instrument, das nicht nur den Herkunftssprachen der mehrsprachigen Schüler/innen den gleichen Status einräumt wie allen übrigen Sprachen, sondern das auch der Förderung von Sprachlernbewusstheit dient, sei hier das Europäische Sprachenportfolio (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000) genannt. Im ersten Teil, dem Sprachenpass, bietet das Sprachenportfolio den Lernenden die Möglichkeit, „die in und außerhalb der Schule erworbenen Sprachkenntnisse in europaweit anerkannter Form“ (De Florio-Hansen 2002b:

184) zu dokumentieren. Der zweite Teil, die Sprachenbiographie, soll den Lernenden helfen, über ihren Lernprozess, ihre interkulturellen Erfahrungen und die eigenen Bedürfnisse und Ziele nachzudenken, ihre Sprachkenntnisse in den einzelnen Fertigkeitsbereichen selbst zu evaluieren und ihr weiteres Sprachenlernen zu planen (vgl. Schneider 2003). Im dritten Teil schließlich, dem Dossier, werden beispielhafte Arbeiten des Portfoliobesitzers gesammelt.

Mehrere empirische Untersuchungen zur Fremdsprachenvermittlung in einer multilingualen Gesellschaft legt Hu (1998, 2000, 2003) vor. Hu (1998) befasst sich zunächst mit der Frage, wie zukünftige Fremdsprachenlehrer/innen auf Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet werden, und kommt zu dem Ergebnis, dass derzeit eine solche Vorbereitung kaum bzw. gar nicht stattfindet. In einer weiteren empirischen Untersuchung nimmt Hu (2000) die Perspektive zweisprachiger Schüler/innen in den Blick. Die Ergebnisse ihrer Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Zweisprachigkeit der Schüler/innen wird (zumindest nach deren Wahrnehmung) im Fremdsprachenunterricht weder beachtet noch geachtet. Die starke Zielsprachen- und Zielkulturorientierung des Fremdsprachenunterrichts trägt maßgeblich dazu bei, dass die unterschiedlichen Herkunftssprachen und -kulturen keine Berücksichtigung finden. Die Schüler/innen akzeptieren dieses Ausblenden durchgängig, sie schätzen den Wert ihrer Herkunftssprachen und -kulturen eher gering ein, obgleich sie privat eine große Rolle spielen. Auch beim Erlernen weiterer Sprachen greifen sie nach eigenen Aussagen wenig auf ihre Herkunftssprache zurück. Hu konstatiert, dass die von ihr festgestellte Akzeptanz des monolingualen schulischen Selbstverständnisses im Einklang mit den oben genannten Ergebnissen der mit dem Forschungsprojekt FABER befassten Gruppe um Gogolin stehen. Hu vermutet einen Zusammenhang zwischen der schulischen und der persönlichen Geringschätzung der Herkunftssprachen und beklagt die Tatsache, dass gerade der Fremdsprachenunterricht dies unterstützt:

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, der ja immerhin den Anspruch erhebt, zur Identitätsfindung, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung der Lernenden beizutragen, stellt sich folgende Frage: Sind diese großartig formulierten Zielsetzungen nicht so lange leere Worte, als an den sprachlichen und kulturellen Biographien eines großen Teils der Lernenden vorbeiunterrichtet wird? Oder bedeutet Identitätsfindung, langsam aber sicher einen Teil der sprachlichen Identität der Lernenden zu unterdrücken oder als minderwertig ansehen zu lassen? Das kann es ja wohl nicht sein. (Hu 2000: 263)

Da kaum damit gerechnet werden kann, dass von Seiten der nicht-deutschen Lernenden ein Änderungsdruck erzeugt wird, fordert Hu, dass die Fremdsprachendidaktik die Weichen dafür stellen muss, dass der Fremdsprachenunterricht an die gelebte sprachlich-kulturelle Praxis der

Schüler/innen angebunden wird. In der Weiterführung ihrer Forschungsarbeit vergleicht Hu (2003) die Aussagen von Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Schüler/innen einer Hauptschule, an der ca. 35 verschiedene Nationen vertreten sind, und eines Gymnasiums, das traditionellerweise Kinder von Angehörigen internationaler Firmen, Botschaften etc. aus rund 60 verschiedenen Nationen besuchen (vgl. a.a.O.: 105). Hu wählt aktuelle sprach-, kultur- und identitätstheoretische Diskurse als theoretischen Hintergrund, auf deren Folie sie in narrativ-fokussierten Gesprächen „differenzierte Einsichten in die Deutungsmuster von Lernenden und Lehrenden über Fragen der lebensweltlichen und schulischen Mehrsprachigkeit und -kulturalität“ (a.a.O.: 3) gewinnt. Bei aller Orientierung am wissenschaftstheoretischen Diskurs bleiben Hus Forschungsziele doch durchaus praxisnah: „Vor allem sollen die Möglichkeiten ausgelotet werden, wie die vorhandene Mehrsprachigkeit sowie die unterschiedlichen kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler als Potential für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können“ (a.a.O.). Mit Hilfe ihrer explorativ-interpretativen Vorgehensweise zeigt Hu auf, dass

- für die betroffenen Schüler/innen emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte ihrer Mehrsprachigkeit eine große Rolle spielen, während die Lehrenden an beiden Schulen die biographischen sprachlich-kulturellen Erfahrungen der Lernenden kaum wahrnehmen oder berücksichtigen;
- im Hinblick auf die Ausstattung und das Angebot zur Förderung von Mehrsprachigkeit zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium deutliche Unterschiede existieren;
- die Hauptschule von den Lehrkräften eher als „Problemschule“, das Gymnasium dagegen positiver als „internationale Schule“ gesehen wird;
- an beiden Schulen auf die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden im Unterricht in der Regel nicht eingegangen wird und auch interkulturelles Lernen im Großen und Ganzen nicht stattfindet (vgl. auch Burwitz-Melzer 2005).

R. Müller (1997) erforscht in einer breit angelegten empirischen Untersuchung die sozialpsychologischen Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern in der Schweiz, insbesondere wie sozialpsychologische Variablen mit der schulischen L2-Kompetenz zweisprachiger Schüler/innen zusammenhängen. Er kommt zu dem Ergebnis,

dass zweisprachige Lernende bei gleicher Begabung und gleicher oder gar besserer Leistung in den nicht-sprachlichen Fächern weniger Chancen haben als ihre einsprachigen Mitschüler/innen, „einem höheren Schultypus der Sekundarstufe I zugewiesen zu werden. Der Grund liegt hauptsächlich in ihrem durchschnittlich schlechteren Abschneiden in der ‚schulisch-kognitiven L2-Leistung‘“ (a.a.O.: 266). Das bedeutet, dass diese Lernenden häufig nicht ihren eigentlichen Begabungen gemäß eingestuft werden, weil ihnen Kompetenzen in der Landessprache fehlen. Da der Unterricht aber auf relativ homogene Leistungsgruppen ausgerichtet ist, geht Müller davon aus, dass zweisprachige Lernende in den nicht-sprachlichen Fächern²¹, hierzu zählt er u.a. die Fremdsprachen, nicht ihren Voraussetzungen entsprechend gefördert werden (können). Während die Zweisprachigen in den sprachlichen Fächern eher überfordert sind, so sind sie nach Müller in der Oberschule und der Sekundarschule im Bereich der Fremdsprachen (= Französisch)²² „krass unterfordert“ (a.a.O.).

Eine vergleichende Leistungsanalyse zwischen einsprachig-deutsch aufgewachsenen und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen führen Kahl/Jantzen (1991) durch. Sie erheben die Englischleistungen von 147 Schüler/innen unterschiedlicher Lerngruppen der Jahrgangsstufe 9 an sieben Hamburger Realschulen und stellen einen deutlichen Leistungsvorteil in der Gruppe der Einsprachigen fest. Die Wissenschaftler werfen die Frage auf, „warum die Erfahrungen, die alle AK [Ausländerkinder; N.R.] beim Erwerb der Zweitsprache gemacht haben, und die in diesem Prozeß ausgebildeten Fertigkeiten nicht stärker auf das getestete Leistungsprofil im Englischunterricht durchschlagen. Wahrscheinlich kommt es dort auf andere Fähigkeiten an, als sie hier verlangt werden“ (a.a.O.: 84). Jedoch scheint die Vermutung zu kurz zu greifen, offenere Arbeitsformen, die ein dem natürlichen Spracherwerbsprozess ange näheres Lernen ermöglichen, wären per se eine Lösung des Problems. Denn in der Klasse mit dem höchsten Ausländeranteil (78 %) wurde ein sehr offener Unterricht mit Wochenplan- und Projektarbeit und differenzierten Leistungsanforderungen praktiziert. Zwar schneidet diese Klasse insgesamt am besten ab, doch vergrößern sich hier die Leistungsunterschiede zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen zum Nachteil der Letzteren. Dieses Ergebnis wird durch einen vierjährigen Versuch mit „offenem“ Englischunterricht in einer Realschulklasse mit hohem Migrantanteil weitgehend bestätigt (vgl. hierzu Kahl/Unruh 1993). Gleichzeitig konnten aber für die Gesamtklasse insgesamt bessere Lernergebnisse sowie eine

²¹ Als „sprachliche Fächer“ bezeichnet Müller die Fächer, in denen der Landessprache eine große Bedeutung für die Vermittlung zukommt.

²² Stellvertretend für den Bereich „Fremdsprachen“ bezieht Müller (1997) das Französische (als erste Fremdsprache) in seine Untersuchung ein.

positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen festgestellt werden (vgl. hierzu auch Rück, N./De Florio-Hansen 2005).

In diesem Kontext sollten m.E. auch die Untersuchungen von Thomas/Collier (1997) und Walter (2001) Erwähnung finden, obgleich sie nicht direkt auf den Fremdsprachenunterricht fokussieren: Thomas/Collier (1997) untersuchen den Schulerfolg zweisprachiger Jugendlicher in den USA in Abhängigkeit von der Art der Unterrichtsangebote. Die Untersuchung zeigt Folgendes: Der Erwerb von Englischkenntnissen, „die zu einer chancengleichen Teilnahme an englischsprachigen Schultests befähigen“ (Reich/Roth 2002: 20), nimmt auch unter günstigen Umständen mehrere Jahre in Anspruch. Günstig wirken sich folgende Faktoren aus: Herkunftssprachenunterricht, inhaltsbasiertes Lernen, schüleraktivierende Unterrichtsverfahren²³ sowie eine Atmosphäre der Anerkennung der Sprachen- und Kulturenvielfalt (vgl. a.a.O.).

Walter (2001) erforscht Lernprozesse in 15 Grundschulklassen mit hohem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Er fokussiert auf die Aufmerksamkeitsraten der Lernenden in Abhängigkeit von den Aktionsformen im Deutsch-, Mathematik- und Sachkundeunterricht und kommt zu folgendem Ergebnis: Während sich die Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei allen (also lehrer- wie schülerzentrierten) Unterrichtsformen anforderungsgemäß verhalten, schwanken die Aufmerksamkeitsraten der Lernenden deutscher Herkunft deutlich. Sie zeigen konstante Aufmerksamkeit bei lehrerzentrierten Unterrichtsformen und bei der Einzelarbeit und Konzentrationsmängel bei schülerzentrierten Aktivitäten²⁴. Reich/Roth (2002: 21) interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass Lernende mit Migrationshintergrund „deutlich besser mit offenen Unterrichtssituationen, insbesondere der Gruppenarbeit“, zurechtkamen als die deutschen Lernenden, die nach Auffassung der Autoren „stärker von lehrerzentriertem Unterricht abhängig waren“. Walter (2001: 182 f.) selbst kommentiert das Resultat wie folgt:

Das Ergebnis [...] trägt eine unterrichtstechnologische Pointe in sich: In der Diskussion um eine bessere schulische Integration von Kindern nicht-deutscher Herkunft wird oft eine grundlegende Reformierung des Unterrichts verlangt; es wird in diesem Zusammenhang insbesondere die verstärkte Nutzung „moderner“, schülerzentrierter Unterrichtsformen propagiert. Allerdings reagieren nach meinen Befunden ausländische Schüler auf alle Aktionsformen gleichermaßen mit anforderungsgemäßigem Verhalten,

²³ Gemeint sind kooperative Arbeitsformen und entdeckendes Lernen im fächerübergreifenden inhaltsbasierten Unterricht (vgl. Thomas/Collier 1997: 60).

²⁴ Gemeint sind Partner- und Gruppenarbeit oder darbietende und spielerische Aktivitäten (vgl. Walter 2001: 180).

nutzen also sämtliche Aktions- bzw. Zentrierungsformen zum Lernen. Sie dürften demnach von der Verstärkung solcher Unterrichtsformen weder positiv noch negativ tangiert werden. Eher sind für deutsche Schüler derartige unterrichtsmethodische Innovationen von Bedeutung. Sie aber scheinen noch lernen zu müssen, schülerzentrierte Unterrichtsformen zu nutzen; zumindest müssen sie sich erst noch an diese Formen gewöhnen und benötigen dazu entsprechende pädagogische Hilfestellungen.

Betrachtet man die unterschiedlichen vergleichenden Untersuchungen, so lässt sich abschließend konstatieren, dass zum Zusammenhang von Unterrichtsform und Leistungserfolg (oder Konzentrationsfähigkeit) ein- wie mehrsprachiger Lernender bisher disparate Ergebnisse vorliegen.

2.3 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen

Das Konstrukt *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* ist grundsätzlich in den Kontext des Forschungskonzepts „Subjektive Theorien“ (siehe Groeben et al. 1988) einzuordnen. *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* sind als „Elemente Subjektiver Theorien“ (Tönshoff 1997: 214) zu verstehen, denen – bezogen auf einen eingegrenzten Teilbereich – ähnliche Funktionen zukommen wie den Subjektiven Theorien selbst. Groeben et al. (1988: 19) sprechen im Rahmen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ von „zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie“. Subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen haben also im Sprachlernprozess Erklärungs- und Orientierungsfunktion, woraus sich ihre große „psychologische Relevanz“ (Kallenbach 1996: 18) für Sprachenlernende ableitet.

Im Gegensatz zu Subjektiven Theorien, bei denen es sich – wenn sie rekonstruiert werden – um mehr oder weniger konsistente Theoriegebäude handelt, sind *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* eher als „disparate Annahmen“ zu verstehen, „wie effektives Lernen [...] sinnvollerweise zu organisieren sei“ (Rück 1998a: 208). Folglich wird für die Erhebung solcher Kognitionen üblicherweise ein anderer Zugang gewählt, als dies bei der Rekonstruktion Subjektiver Theorien der Fall ist. Können letztere nach Kallenbach (1996: 50) „nur mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden erhoben werden“, so sind geschlossene Fragebögen „the most commonly used tool in the investigation of beliefs about SLA“ (Barcelos 2003: 15, vgl. hierzu ferner Kalaja 2003). Diskussionen zu *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* werden überwiegend im anglo-amerikanischen Raum geführt, Subjektive Theorien hingegen sind eher Gegenstand des deutschsprachigen Diskurses. Da für meine Untersuchung in erster

Linie die Diskussion um *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* relevant ist, möchte ich mich hier hauptsächlich auf diese konzentrieren, nicht ohne allerdings immer wieder die Verbindung zum Themenkomplex „Subjektive Theorien“ herzustellen. Für eine Zusammenfassung der relevanten Aspekte des Problemkreises „Subjektive Theorien von Fremdsprachenlernenden“ verweise ich auf Kallenbach (1996).²⁵

2.3.1 Begriffsklärungen

Der Ausdruck *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* entspricht dem im anglo-amerikanischen Raum gebräuchlichen *beliefs about language learning* (vgl. u.a. Horwitz 1987 und Wenden 1987). Da in der wissenschaftlichen Literatur eine Vielzahl von verschiedenen Begriffen und Definitionen für Konstrukte der Binnensicht von Lehrenden und Lernenden zu finden ist (einen kritischen Überblick geben Barcelos 2003 sowie Pajares 1992), möchte ich mich hier auf zwei Definitionen konzentrieren, die für meine Untersuchung von Bedeutung sind: So lässt sich der Begriff *beliefs* nach Kalaja/Barcelos (2003a: 1) im weiteren Sinne allgemein bestimmen als „opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language“. Die etwas engere Auslegung von Wenden (1998: 517) betont das persönliche Involviertsein des Subjekts, insofern als *beliefs about language learning* von der entsprechenden Person für wahr gehalten werden und mit dem Bereich der Werte in Verbindung stehen: „beliefs are viewed as individual subjective understandings, idiosyncratic truths, which are often value related and characterized by a commitment not present in knowledge“.

Beide Definitionen sind für meine Untersuchung relevant, da ich *Auffassungen* sowohl im weiteren als auch im engeren Sinne zu erheben gedenke. Ich habe mich hier bewusst gegen die – häufig zu findende – Übersetzung ‚Überzeugungen‘ (vgl. exemplarisch Trautmann 2005) entschieden, da der Begriff ‚Überzeugungen‘ ein Maß an (vermeintlicher) innerer Gewissheit ausdrückt, das der weiten Begriffsbestimmung von Kalaja/Barcelos nicht

²⁵ Auch Scheele/Groeben (1998) und Grotjahn (1998) gehen noch einmal ausführlich auf das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* ein und erörtern Möglichkeiten der Umsetzung desselben im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Exemplarisch für Arbeiten, die sich mit „Subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrern“ befassen, verweise ich auf das gleichnamige Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen lehren und lernen* (H. 27/1998) sowie auf Woods (1996), Appel (2000) und Caspari (2003).

entspricht. Der Ausdruck *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* erscheint mir für den hier gegebenen Zusammenhang angemessener, da er sowohl eine weitere als auch eine engere Auslegung von *beliefs about language learning* zulässt.

2.3.2 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung

Das Interesse an *beliefs about language learning* kam in der Fremdsprachenforschung etwa in der Mitte der 80iger Jahre mit der ‚subjektiven Wende‘ in der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen auf (vgl. De Florio-Hansen 1998) und hat seitdem zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im deutschsprachigen Raum hat die Arbeit von Kallenbach (1996) wesentlich zur Etablierung des Themas „Subjektive Theorien“ in der fremdsprachendidaktischen Diskussion beigetragen.

Auffassungen vom Fremdsprachenlernen werden gemeinhin als ein Faktor angesehen, der das Lernen von Fremdsprachen bzw. die Lernergebnisse erheblich beeinflussen kann (siehe hierzu exemplarisch Horwitz 1987, Wenden 1987, Pajares 1992, Kalaja/Barcelos 2003a). Die Bedeutung von *beliefs* für den Sprachlernprozess wird zum einen darin gesehen, dass sie „mismatches between teachers’ and learners’ agendas in the classroom“ (Kalaja/Barcelos 2003a: 1) hervorrufen können. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass *beliefs* die Strategiewahl der Lernenden und damit auch die Fähigkeit zum autonomen Lernen beeinflussen.

Nach Barcelos (2003) lassen sich drei unterschiedliche Ansätze bei der Erforschung von *beliefs about language learning* unterscheiden: der *Normative Approach*, der *Metacognitive Approach* und der *Contextual Approach*. Dem *Normative Approach* sind nach Barcelos (2003) Ansätze zuzuordnen, in denen *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* als „pre-conceived ideas about language learning“ (Horwitz 1987: 119) gesehen werden, die auf das Verhalten von Lernenden im Unterricht schließen lassen. Forschende dieser Richtung betrachten *beliefs* in der Regel unter dem Aspekt des ihnen innewohnenden Konfliktpotenzials, denn man geht davon aus, dass es zu Störungen im Lernprozess kommen kann, wenn Differenzen zwischen Lehrer- und Lerner*auffassungen* bzw. zwischen den daraus resultierenden Erwartungen an den Unterricht existieren. Hierunter sind nicht nur Konflikte zwischen Interaktionspartnern zu verstehen, sondern auch individuelle kognitive Konflikte, die entstehen, wenn Unvertrautes nicht mit dem bisher Vertrauten in Einklang gebracht werden kann (vgl. hierzu Bender-Szymanski/Hesse/Göbel 2000). Die *beliefs* der Lernenden im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen werden im Rahmen dieses Ansatzes meist als

„erroneous“ oder als „misconceptions“ (vgl. Horwitz 1987, 1988) gesehen, die zu ungünstigem Strategieeinsatz oder zu ineffektivem Lernverhalten führen. Oxford (1996: 248) konstatiert: „culturally based beliefs and attitudes [...] affect students motivation and therefore their use of language learning strategies and their ultimate language performance“. Diese Auffassung wird durch eine empirische Studie von Cotterall (1995) gestützt, die zu dem Schluss kommt, dass die Bereitschaft zum autonomen Lernen von den Erfahrungen und *Auffassungen* der Lernenden abhängt: „the beliefs will affect (and sometimes inhibit) learners' receptiveness to the ideas and activities presented in the language class, particularly when the approach is not consonant with the learners' experience“ (a.a.O.: 203). Auch Horwitz (1987) kommt zu dem Ergebnis, dass Lernbarrieren entstehen können, wenn die gewählte Lehr-/Lernform oder der geforderte Einsatz von Strategien den *Auffassungen* und Erwartungen der Lernenden nicht entspricht. Thorp (1991) und Sullivan (1996) stützen diese Vermutungen im Bereich des *classroom interaction behavior*.

Die Forschungen im Bereich des *Normative Approach* basieren in der Regel auf geschlossenen Fragebögen zur Erhebung von Lehrer- oder Lerner*auffassungen*, wobei der 1981 entwickelte und 1985 veröffentlichte *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* von Elaine Horwitz das am weitesten verbreitete Erhebungsinstrument zur Elizitierung von *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* darstellt (für einen Überblick über „BALLI studies“ siehe Horwitz 1999). Daneben gibt es einige Fremdsprachenforscher/innen, die modifizierte Versionen dieses Fragebogens verwenden (siehe z.B. Mantle-Bromley 1995); wieder andere formulieren eigene Items, lehnen sich aber in der Konstruktion an den *Beliefs About Language Learning Inventory* an (siehe z.B. Cotterall 1995). Nahezu alle Instrumente basieren auf einer 5-stufigen Likert-Skala zur Beurteilung von Aussagen über das Fremdsprachenlernen. Cotterall (1999) integriert in ihren 1995 entwickelten Fragebogen ferner eine offene Fragestellung, um tiefere Einblicke in die *Auffassungen* der Lernenden zu erhalten und zugleich ihren eigenen Fragebogen zu validieren. Insgesamt wird der von Barcelos (2003) als *Normative Approach* bezeichnete Ansatz von Kalaja (2003) dem „Mainstream Research“ zum Themenkomplex *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zugeordnet.

Der *Metacognitive Approach* wird in erster Linie von Anita Wenden (siehe 1987, 1988, 1991, 1995, 1998, 1999, 2001) vertreten. Ihre Forschungen basieren auf der Annahme, dass es sich bei *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* um metakognitives Wissen bzw. um „a subset of metacognitive knowledge“ (Wenden 1999: 436) handelt, das Lernenden hilft, ihre Lernprozesse zu reflektieren und ihre Sprachlernfähigkeit zu entwickeln (vgl. Wenden 1987). Gleichwohl unterscheidet Wenden (1998) *beliefs* in ihrer in Kap. 2.3.1 genannten Definition

explizit von Wissen über Sprache(n)lernen), welches sie als faktische, objektive Information auffasst, die durch gesteuertes Lernen erworben wird. Wenden sieht *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* in enger Verbindung zum Themenkomplex „Lernstrategien“. *Beliefs* beeinflussen ihrer Meinung nach die Strategiewahl und damit die Fähigkeit zum autonomen Lernen. Ziel dieses Ansatzes ist es, die Sprachlernfähigkeit bzw. das Sprachlernverhalten von Lernenden durch die Initiierung von Reflexionsprozessen und durch die Vermittlung von Lernstrategien zu optimieren. Die Forschungen von Wenden basieren hauptsächlich auf semistrukturierten Interviews. Im Gegensatz zum *Mainstream Research* werden hier also nicht geschlossene Fragebögen eingesetzt, sondern eher qualitative Erhebungsmethoden in Kombination mit inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren.

Der *Contextual Approach* wird in einigen neueren Arbeiten vertreten, die auf ein tieferes Verständnis von *beliefs* in spezifischen Kontexten abzielen. Der Begriff ‚Kontext‘ wird hier als „learners’ constructions of their experiences“ (Barcelos 2003: 20) bzw. als „socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon“ (Goodwin/Duranti 1992: 5) verstanden. Die Relevanz von *beliefs* im Sprachlernprozess wird darin gesehen, dass sie die gesamte Herangehensweise der Lernenden und ihre Einstellung gegenüber dem Sprachenlernen allgemein beeinflussen (vgl. hierzu Barcelos 2003). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* werden im Rahmen dieser Konzeption als kontextgebunden, dynamisch und sozial angesehen, „beliefs are recognized as part of students’ experiences and interrelated with their environment“ (a.a.O.: 21). Der Begriff *beliefs* rückt hier stark in die Nähe des Konzepts der ‚Subjektiven Theorien‘. Dementsprechend finden sich hier auch Bezeichnungen wie „Folklinguistic Theories of Language Learning“ (Miller/Ginsberg 1995) oder „Philosophies“ (Abraham/Vann 1987), welche an zusammenhängende theorieartige Kognitionen denken lassen. In methodischer Hinsicht werden bei diesem Ansatz – wie bei der Erforschung Subjektiver Theorien (vgl. Kap. 2.3.1) – nur explorativ-interpretative Verfahren wie z.B. (halb-)offene Interviews, Fallstudien, Metaphernanalysen, Lerntagebücher, ethnographische Unterrichtsbeobachtungen etc. (siehe hierzu exemplarisch den Sammelband von Kalaja/Barcelos 2003) zur Datenerhebung und Triangulation eingesetzt.

In allen oben skizzierten Ansätzen zur Erforschung von *beliefs about language learning* wird davon ausgegangen, dass *Auffassungen* durch äußere Einflüsse veränderbar sind. Einen Beleg hierfür liefern Williams/Burden (1999), die die Entwicklung des Lernersehbildes von Schüler/innen der Klassen 6 bis 10 untersuchen und u.a. zu folgendem Schluss kommen:

Individual attributions for success and failure appear to be formed by a complex interplay among internal feelings and developmental stage, external influences and social context. [...] Such external influences include the way teachers teach, teachers’ aims, and their

beliefs about learning and the nature of education. The messages that teachers convey in different ways affect their learners' developing notions of what is meant by success and failure and how these are judged. (a.a.O.: 199)

Das bedeutet, dass Lernerfahrungen zur Modifizierung und Umstrukturierung von *Auffassungen* beitragen können. Mori (1999) sieht in der Fähigkeit zur Erweiterung und Veränderung der eigenen *beliefs* eine wesentliche Voraussetzung für Lernerfolg. Nur Studierende, die zur Weiterentwicklung ihrer *Auffassungen* in der Lage sind, erreichen nach Mori ein fortgeschrittenes Lernstadium. „If students want to become advanced language learners, they should learn to be flexible in modifying their conceptions about learning in general and language learning in particular“ (a.a.O.: 409). Lehrende können – so Weskamp (2001) – diesen Prozess unterstützen, indem sie mit ihren Schüler/innen in einen Austausch über ihre *beliefs about language learning* eintreten.

Das Verhältnis zwischen *beliefs* und tatsächlichem Handeln bzw. die Frage, ob *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zur Erklärung und/oder Prognose von beobachtbarem Verhalten herangezogen werden können (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988), wird in der Forschung zu *beliefs* in der Regel nicht explizit diskutiert. Die meisten Forschenden scheinen die von ihnen erklärte Relevanz der *beliefs about language learning* für den Sprachlernprozess unhinterfragt vorauszusetzen. Im Gegensatz dazu kommt der Problematik der Realitätsadäquanz im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (a.a.O.) ein bedeutender Stellenwert zu. Hier wird der Überprüfung der Handlungsleitung eine eigene Phase im Forschungsprozess eingeräumt, „welche zeitlich zwar nachgeordnet, geltungstheoretisch aber übergeordnet ist“ (a.a.O.: 28). Im Rahmen dieser Phase wird durch Beobachtung aus der Außenperspektive geprüft, „ob die in der ersten Phase erhobenen deskriptiven Konstrukte sich auch als explanative Konstrukte bewähren“ (a.a.O.). Das aber bedeutet, dass nicht von einer Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen Konstrukten der Binnensicht und realen Handlungen ausgegangen werden kann und dass *beliefs* folglich nicht zwangsläufig auf Lernverhalten schließen lassen. Auch ohne eine Überprüfung der Realitätsadäquanz aber kommt *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* eine große Bedeutung für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu, da sie die Wahrnehmungen der Lernenden ebenso prägen wie die *Erwartungen*, die diese an den Fremdsprachenunterricht stellen (vgl. Woods 1996, 1997). Sie sind damit zu den wichtigen Voraussetzungen zu zählen, die Schüler/innen in den Unterricht mitbringen.

Nach allgemein geltender Auffassung entstehen *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* (wie auch Subjektive Theorien) im Laufe der Sprachenlernbiographie des Individuums (vgl.

exemplarisch Woods 1996, Christ 1999). Diese lässt sich nach Alheit (1995: 293) als ein Gebilde begreifen, das aus zwei interdependenten Ebenen besteht: der äußeren Lerngeschichte, die quasi die ‚soziale Hülle‘ umfasst, und der Binnensicht des Subjekts, die „die Synthese einer einzigartigen Erfahrungsaufschichtung“ darstellt. Für die Erforschung von *beliefs* ist m.E. gerade diese Interdependenz von Gesellschaftlichkeit und Subjektivität von zentraler Bedeutung, da sich in *beliefs* sowohl die persönliche Erfahrung mit dem Sprachenlernen als auch übernommene (kulturell geprägte) „idées reçues“ (Christ 1999: 309) manifestieren. Auf dieser Basis sind sowohl Konzeptionen zu rechtfertigen, die auf die subjektive Perspektive fokussieren, als auch solche, die die intersubjektive Perspektive in den Blick nehmen (siehe z.B. Zimmermann 1989 und Dechert 1989).

2.3.3 Auffassungen vom Fremdsprachenlernen in einer multilingualen Gesellschaft

Auch wenn im *Normative Approach* mit geschlossenen Fragebögen gearbeitet wird, so ist der Zugriff der *BALLI-studies* nach Horwitz (1999) in der überwiegenden Zahl doch am Individuum ausgerichtet. Es geht darum, *beliefs about language learning* innerhalb von Gruppen systematisch zu erheben, um Lehrenden die Vielfalt der in einer Klasse vorhandenen *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* und damit die Heterogenität von Lerngruppen zu verdeutlichen. Kulturelle Unterschiede werden in diesem Kontext erstmals von Horwitz (1999) in den Blick genommen. Sie vergleicht die Ergebnisse von acht verschiedenen *BALLI*-Studien unterschiedlicher Autoren, die mit Gruppen von amerikanischen, koreanischen, taiwanesischen oder türkischstämmigen Proband/innen in Amerika durchgeführt wurden. Horwitz kommt zu dem Ergebnis, dass sich insgesamt überwiegend Gemeinsamkeiten und nur wenige Unterschiede zwischen den Gruppen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen feststellen lassen. Letztere betreffen in erster Linie die Sprachlernmotivation und das Wesen des Fremdsprachenlernens. Lernende mit asiatischem oder türkischem Hintergrund vertreten nach Horwitz stärker als amerikanische Lernende die Auffassung, dass Vokabellernen das Wichtigste beim Fremdsprachenlernen sei. Zugleich zeigen sie sich eher instrumentell, amerikanische Muttersprachler dagegen eher integrativ motiviert. Trotz der von ihr ermittelten Unterschiede betont Horwitz, dass im Hinblick auf *beliefs about language learning* dem Einflussfaktor ‘Kultur’ keine wesentliche Bedeutung zukommt.

Littlewood (2000) untersucht den Einfluss individualistischer und kollektivistischer Orientierungen auf die Wahrnehmung und die Erwartungen von Lernenden im Hinblick auf die

unterrichtliche Interaktion. Dabei stellt er Schüler/innen aus unterschiedlichen asiatischen Ländern europäischen Lernenden gegenüber. Littlewood erforscht mit Hilfe eines geschlossenen Fragebogens fünf verschiedene Dimensionen der Wahrnehmung: 1) die Einstellung gegenüber Gruppenarbeit, 2) die für wichtig gehaltenen Ziele, 3) die Bereitschaft, sich in der Klasse zu äußern, 4) die Wahrnehmung der Lehrerautorität, 5) die Einstellung dem Lernprozess gegenüber (bzw. gegenüber rezeptivem und entdeckendem Lernen). Im Hinblick auf beinahe jede dieser Dimensionen stellt er signifikante Unterschiede zwischen europäischen und asiatischen Lernenden fest: Asiatische Schüler/innen befürworten Gruppenarbeit stärker als europäische Lernende. Sie streben besonders stark nach Leistung, wenn die Gemeinschaft, der sie sich zurechnen (z.B. die Familie), von ihrem Erfolg profitiert. Im Unterricht neigen sie weniger stark als die europäischen Schüler/innen dazu, das Wort zu ergreifen oder ihre Meinung kundzutun. Und sie sehen den Lehrer stärker für die Evaluation der Lernprozesse verantwortlich. Littlewood betont aber zugleich, dass auch große Gemeinsamkeiten zwischen asiatischen und europäischen Lernenden festzustellen sind. Letztere interpretiert er als kulturelle Universalien auf der Ebene der Tiefenstruktur, die Unterschiede hingegen als Phänomene der Oberflächenstruktur. Es handelt sich hierbei um kulturspezifische Verhaltens- und Interaktionsnormen von breiter Geltung, die auch in den Fremdsprachenunterricht hineingetragen werden.

Krüger (2006) führt in den deutsch-französischen Grenzregionen Elsass und Baden eine Untersuchung zum Zusammenhang von Schulsprachenpolitik und Sprach-Einstellungen türkischer Lernender durch. Sie vergleicht zunächst die deutsche und französische Schulsprachenpolitik im Hinblick auf den Türkischunterricht, um im Anschluss daran mit Hilfe teilstandardisierter Einzelinterviews auf die *représentations* türkischer Lernender gegenüber „ihrer Erstsprache Türkisch, ihrer Zweitsprache, der Schul- und Landessprache Deutsch bzw. Französisch, sowie gegenüber der Sprache des Nachbarn, die in der Grundschule als erste Fremdsprache gelernt wird“ (a.a.O.: 142), zu fokussieren. Krüger stellt fest, dass sowohl deutsche als auch französische Schüler/innen türkischer Abstammung, die den türkischen Muttersprachenunterricht besuchen, sich diesem gegenüber fast ausnahmslos positiv äußern. Den Nutzen ihrer Erstsprache sehen sie aber in erster Linie mit Blick auf die Türkei. Einen Unterschied zwischen deutschen und französischen Lernenden konstatiert Krüger bezüglich ihrer Einstellung gegenüber der Sprache des Nachbarn: Während die elsässischen Proband/innen die deutsche Sprache sehr positiv bewerten und sie der englischen Sprache vorziehen, geben die Lernenden auf deutscher Seite dem Englischen den Vorzug vor

dem Französischen. Krüger erklärt diesen Unterschied mit dem Umstand, dass die Lernenden auf französischer Seite – wie sie einigen Interviews entnehmen kann – deutlich häufiger Fahrten ins Nachbarland zu Verwandten oder zum Einkaufen unternehmen als die Schüler/innen auf deutscher Seite.

Oomen-Welke (2003) legt eine Untersuchung zu den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen gegenüber Sprachen „in einer mehrsprachigen Lebenswelt“ (Oomen-Weke/Krumm 2004: 7) vor. Im Rahmen eines Projektes an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden etwa 200 Kinder und Jugendliche mit Hilfe semistrukturierter Interviews nach ihren „Sprachvorstellungen“ (a.a.O.) befragt. Die Untersuchung wurde im Jahre 2001 auf neun weitere europäische Länder ausgedehnt (vgl. Oomen-Welke 2003). Die Ergebnisse des Projekts zeigen unter anderem, dass Kinder und Jugendliche sich für Sprachen interessieren, dass sie vielfältige „Prä-Konzepte“ bilden und über allerhand Wissen hinsichtlich der Themen „Sprache(n)“ oder „Sprachenlernen“ verfügen. Es scheint den Lernenden jedoch häufig an (meta-)sprachlichen Mitteln zu fehlen, um ihre Vorstellungen zu formulieren. Oomen-Welke/Krumm (2004) ziehen daraus den Schluss, dass es die Aufgabe der Sprachlehrenden ist, an das reflektorische Potenzial der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen und Lernprozesse darauf aufzubauen, um die vorhandene „allgemeine Wachheit (Vigilanz) gegenüber Sprachen“ sowie die in Ansätzen erkennbare „selektive Aufmerksamkeit“ (a.a.O.: 7) weiter auszubilden.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Folgerungen aus vorangegangenen Kapiteln und Erkenntnisinteresse

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, werden in der Fremdsprachenforschung sowohl mit Blick auf Interkulturelles Lernen als auch mit Blick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit vielfältige Möglichkeiten diskutiert, wie die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der mehrsprachigen Schüler/innen für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden können. In der schulischen Realität jedoch wird nach wie vor Einsprachigkeit als Normalfall des Lehrens und Lernens angesehen (vgl. Gogolin u.a. 1994). Dies wird durch die Untersuchungen von Hu (2000, 2003) für den Bereich des Fremdsprachenunterrichts bestätigt (vgl. hierzu Kap. 2.2.3). Beide Forscherinnen stellen fest, dass interkulturelles (bzw. interlinguales) Lernen in Bezug auf die Herkunftskulturen (oder die Muttersprachen) in der Praxis kaum stattfindet, und dass dies von allen Lernenden akzeptiert wird. Dennoch sind die Herkunftssprachen für die mehrsprachigen Schüler/innen persönlich wichtig. Es steht m.E. zu vermuten, dass der monolinguale (bzw. monokulturelle) Habitus von den mehrsprachigen Lernenden dann nicht mehr gestützt wird, wenn sie positive Erfahrungen mit dem Einbeziehen ihrer Sprachen und Kulturen verbinden. Hierzu fehlen bislang gesicherte Erkenntnisse.

Wie in Kap. 2.2.3 gezeigt werden konnte, gehen zahlreiche Fremdsprachenforscher/innen davon aus, dass mehrsprachige Lernende den einsprachigen gegenüber einen enormen Erfahrungsvorsprung beim Spracherwerb haben und dass sie über ein höheres Potenzial an *Language Awareness* verfügen. Ferner weist Müller (1997) – wie erwähnt – nach, dass mehrsprachige Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht tendenziell unterfordert sind. Auf dieser Grundlage vermute ich, dass mehrsprachige Lernende im Vergleich zu den einsprachigen beim schulischen Fremdsprachenlernen eher im Vorteil sein müssten. Denn dass „Zweisprachige mehr können als Einsprachige, liegt eigentlich auf der Hand“ (Krumm 2000: 100).

Zudem nehme ich an, dass monolinguale und plurilinguale Lernende sich aufgrund des Erfahrungsvorsprungs, den letztere haben, zumindest teilweise in ihren Präferenzen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens sowie hinsichtlich ihrer *Auffassungen* davon, was beim Fremdsprachenlernen wichtig sei, unterscheiden.

Ziel meiner Untersuchung ist es, so weit wie dies im hier gegebenen Rahmen möglich erscheint, generalisierbare Unterschiede zwischen einsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen im Hinblick auf ihre *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zu ermitteln und gleichzeitig – zumindest partiell – auch eine etwas tiefere Einsicht in die Problematik zu gewinnen. Ich verfolge hierbei das Ziel, erste Einblicke in die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse geben zu können, die monolinguale und plurilinguale Lernende in den Fremdsprachenunterricht mitbringen. Erforscht werden *Auffassungen*, die mit Erfahrungen und Präferenzen beim Sprachenlernen verbunden sind, sowie *Auffassungen*, die das Lernen von Fremdsprachen im engeren Sinne betreffen (vgl. Kap. 2.3.1).

Aus den oben angestellten Vorüberlegungen leite ich die Hypothesen ab, dass

- die im Zuge der PISA-Studie nachgewiesene Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 1) im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nicht festzustellen ist, da die mehrsprachigen Schüler/innen hier einen großen *Erfahrungsvorsprung* vorzuweisen haben und da – im Gegensatz zu allen anderen Fächern, in denen die deutsche Sprache eine zentrale Rolle für die Vermittlung spielt – im Fremdsprachenunterricht in der Vermittlungssprache alle „bei Null anfangen“;
- der *monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (vgl. Gogolin 1994 sowie Kap. 2.2.3) bzw. der analog zu vermutende *monokulturelle Habitus der multikulturellen Schule* von den mehrsprachigen Schüler/innen nicht geteilt wird, wenn sie positive Erfahrungen mit dem Einbezug „ihrer“ Herkunftssprachen und -kulturen gemacht haben;
- einsprachige und mehrsprachige Lernende sich darin unterscheiden, wie Fremdsprachenlernen ihrer Meinung nach am besten „funktioniert“. Da sich in *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* – wie in Kap. 2.3.2 dargelegt wurde – sowohl (kulturell geprägte) „idées reçues“ (Christ 1999: 309) als auch persönliche Sprachlernerfahrungen manifestieren, sehe ich an dieser Stelle zwei Möglichkeiten:

Geht man davon aus, dass lebensweltlich Mehrsprachige durch ihre Sprachlern-erfahrungen andere *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* entwickeln als Ein-sprachige, so müssten sie in stärkerem Maße offene und kommunikationsbezogene Verfahren präferieren.

Wenn sich hingegen kulturelle Gegebenheiten als besonders prägend auf die *Auf-fassungen* der Lernenden erweisen, so müssten die Schüler/innen mit Migrations-hintergrund in der Stichprobe²⁶ eher herkömmliche Methoden, die einsprachig-deutsch aufgewachsenen hingegen offenere und individualisierendere Vorgehensweisen bevor-zugen bzw. für sinnvoll halten.

3.2 Forschungsansatz

In Anlehnung an die Differenzierung in den Sozialwissenschaften wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung häufig zwischen „quantitativen“ und „qualitativen“ Forschungsmethodologien unterschieden. „Die Formel selbst suggeriert, man habe es hier mit einer Alternative zu tun“ (Ehlich 1993: 201); entsprechend wurden diese Forschungsparadigmen in der Vergangenheit häufig als unvereinbar gesehen. Dass die Dichotomie irreführend, zu unscharf bzw. unfruchtbar ist, wurde freilich immer wieder problematisiert (vgl. exemplarisch Grotjahn 1993, 1999, 2000, Ehlich 1993, Mindt 1993, Kromrey 2005, Schreier 2005 sowie Rost 2005). In der Fremdsprachenforschung setzte sich in den vergangenen Jahren deshalb auch die von Grotjahn (1993: 228) vorgeschlagene Bezeichnung „explorativ-interpretativ vs. analytisch-nomologisch“ als Eingrenzung und Präzisierung für diese beiden grundlegenden methodologischen Richtungen durch (vgl. hierzu auch Berndt 2000). Kennzeichnend für das analytisch-nomologische Paradigma ist die „Überprüfung von möglichst allgemeinen Hypothesen“ (Grotjahn 1993: 230), um diese anschließend auf die Realität anwenden zu können. Charakteristisch für das explorativ-interpretative Paradigma hingegen ist „ein hohes Maß an Offenheit gegenüber dem jeweiligen Gegenstand“ mit dem Ziel, Kategorien, allgemeine Typen oder Hypothesen zu entwickeln (a.a.O.: 230f.). Für die Datenanalyse in explorativen Untersuchungen sind interpretative Verfahren typisch. Allerdings sind auch bei oben genanntem Begriffspaar die Grenzen nicht so klar definierbar, wie es zunächst scheint. Denn die von Schreier (2005) im Hinblick auf die Unterscheidung qualitativ/quantitativ genannten Überschneidungen zwischen den Paradigmen in der Forschungspraxis gelten zum großen Teil auch für die von Grotjahn vorgeschlagene Differenzierung:

²⁶ Da die von mir ausgewählte Population aus Lernenden besteht, die nicht besonders profilierte, sondern so genannte „Brennpunktschulen“ mit hohem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund besuchen, ist in meiner Stichprobe ein sehr hoher Prozentsatz an Jugendlichen zu erwarten, die aus eher kollektivistischen und stark an Autoritäten ausgerichteten Kulturen (vgl. Kap. 3.5.3) stammen.

Wie ist es aber mit der Unterscheidung zwischen deduktiver und induktiver Vorgehensweise, quantitativer Forschung als hypothesentestend, qualitativer Forschung als hypothesengenerierend [...]? In der Forschungspraxis ist quantitative Forschung keineswegs immer hypothesentestend – gerade in den Anwendungsdisziplinen, wie etwa der Medienpsychologie, werden sogar zunehmend induktive Arbeiten durchgeführt, nach dem Prinzip „Schaun wir mal, was womit zusammenhängt“; und in der Erziehungswissenschaft sind beschreibend-entdeckende quantitative Untersuchungen durchaus an der Tagesordnung. Und kann ich umgekehrt nicht beispielsweise im Rahmen einer qualitativen Untersuchung mittels offener Verfahren in unterschiedlichen experimentellen Bedingungen verbale Daten erheben, diese dann inhaltsanalytisch auswerten und zur Hypothesentestung heranziehen? [...] Qualitative Forschung hat es mit Bedeutungen zu tun – kommt Ankreuzungen in einem Fragebogen etwa keine Bedeutung zu, wenn auch eine hochgradig konventionalisierte? [...] Qualitative Forschung lässt die erforschte Person selbst zu Wort kommen, statt ihr die Bedeutungskategorien der forschenden Person aufzuzutroyieren. Ja, aber dann nimmt sie der erforschten Person das Wort wieder, wenn die forschende Person dem Gesagten zum Beispiel im Kodierprozess die eigenen Bedeutungskategorien überstülpt. In der quantitativen Forschung, so könnte man argumentieren, geschieht dies im Rahmen der Fragebogenentwicklung lediglich zu einem früheren Zeitpunkt. (Schreier 2005: 3)

Es scheint mir also angeraten, sofern es sich nicht um Reinformen explorativ-interpretativer oder analytisch-nomologischer Forschung handelt, von einer Ausrichtung *eher* an dem einen oder dem anderen Paradigma zu sprechen.

In der Fremdsprachenforschung herrscht inzwischen weitgehend ein Konsens darüber, dass die genannten Paradigmen als komplementär zu sehen sind und sinnvoll miteinander verbunden werden können (vgl. Grotjahn 1993ff., Mindt 1993 sowie für den Bereich der Sozialwissenschaften Groeben 2006, Kelle 2002, 2004 und Schreier 2005) und dass „sie gerade in ihrer Kombination das größte Potenzial für die Erforschung des Fremdspracherwerbs entfalten“ (Brunzel 2002: 140). Eine solche Verbindung beider Paradigmen bedeutet aber auch, dass von einer „partiellen Gültigkeit unterschiedlicher Subjektmodelle“ (Grotjahn 2005: 39) ausgegangen werden muss, d.h. dass reduktiv-implikative und elaborativ-prospektive Subjektmodelle (vgl. hierzu Erb 1997 sowie Groeben/Erb 1997) keinen unvereinbaren Gegensatz darstellen (vgl. Grotjahn 2005: 40). Die Notwendigkeit einer Fokussierung des Gegenstandes geht ohnehin zwangsläufig mit seiner Verkürzung einher (vgl. a.a.O.), denn „ohne jene Verkürzung ergäbe sich gar keine Perspektive, und ohne Perspektive ergäbe sich kein Bild des Menschen“ (Gold/Engel1998: 15, vgl. hierzu auch Grotjahn 2005: 40). Ich gehe in der vorliegenden Untersuchung mit Groeben/Erb (1997) von dem (positiven) epistemologischen Subjektmodell aus, das den Menschen als „reflexions-, kommunikations-, rationalitäts- und handlungsfähigen Menschen“ (a.a.O.: 33) versteht. Dieses Menschenbild setzt einen weiten Rationalitäts- und Reflexivitätsbegriff an und begreift Emotionen als „bedürfnisrelevante Bewertungszustände“ und damit als für den Menschen

konstitutiv (vgl. a.a.O.: 34). Das genannte Modell fungiert nach Groeben/Erb als eine Art Metamodell, in das „andere Merkmale und entsprechende Theorieansätze einzubetten sind“ (a.a.O.: 35). Die meiner Untersuchung zugrunde liegende Annahme, dass Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede im Bewusstsein von Individuen existieren können, die bestimmte Erfahrungen teilen (oder nicht teilen), sollte also nicht im Widerspruch zu diesem Subjektmodell gesehen werden, sondern vielmehr als ein in dieses Modell zu integrierendes Merkmal. Entsprechend darf auch die Vorstrukturierung des Forschungsprozesses mit dem Ziel, Ähnlichkeiten und/oder Divergenzen zwischen Gruppen von Individuen zu ermitteln, nicht als unzulässig angesehen werden (vgl. hierzu auch Grotjahn 2005: 40).

Da das Themenfeld der sprachlichen und kulturellen Heterogenität im fremdsprachlichen Klassenzimmer bislang noch sehr wenig erforscht ist (vgl. hierzu Rück/De Florio-Hansen 2005), habe ich mich dafür entschieden, die von mir durchgeführte Untersuchung auf eine etwas breitere empirische Basis zu stellen, als dies in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung in den vergangenen Jahren vielfach üblich war. Ich verfolge dabei das Ziel, – so weit wie im hier gegebenen Rahmen möglich – generalisierbare Unterschiede zwischen einsprachig-deutsch aufgewachsenen und lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden zu ermitteln. Für die Gewinnung verallgemeinerbarer Ergebnisse aber ist eine eher analytisch-nomologische Herangehensweise geboten, denn um statistische Signifikanz erreichen zu können, sind nach Dörnyei (2003) im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung erfahrungsgemäß mindestens 50 Teilnehmer/innen erforderlich. Ferner gilt es, eine – zumindest annähernd – repräsentative Stichprobe zu ziehen, was angesichts der Verschiedenheit der Schulsysteme in den Ländern bedeutet, dass unterschiedliche Bundesländer in die Untersuchung mit einbezogen werden müssen, so dass mit einer noch deutlich größeren Zahl an Proband/innen zu rechnen ist. Eine eher explorativ-interpretativ ausgerichtete Vorgehensweise ist bei einer so großen Zahl an Teilnehmer/innen jedoch für eine einzelne Forscherin nicht zu leisten.

Ich habe mich also im Gegensatz zu Hu (2003) und Fäcke (2004), die ihre Untersuchungen zum multilingualen Klassenzimmer rein explorativ-interpretativ anlegen (vgl. Kap. 2.1.3 und Kap. 2.2.3) und somit der *Verstehenstiefe* den Vorrang vor der Verallgemeinerbarkeit geben, für einen eher analytisch-nomologischen Zugriff entschieden, allerdings mit explorativ-interpretativen Anteilen.

3.3 Forschungsmethode: Fragebogenerhebung

Aus den oben genannten Gründen habe ich meine Untersuchung als Fragebogenuntersuchung konzipiert. Die Angemessenheit dieser Methode zur Erhebung von *beliefs about language learning* ist unumstritten. Wie bereits in Kap. 2.3.2 dargelegt, handelt sich hierbei um „a typical research strategy“ (Bernat/Gvozdenko 2005: 4) bzw. um den „mainstream“ (Kalaja 2003) in der Forschung zu *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen*. Das von mir geplante Vorgehen hebt sich allerdings von der üblichen Herangehensweise durch die Integration explorativ-interpretativer Elemente ab. Eine alternative Möglichkeit wäre z.B. die Durchführung von Interviews (vgl. Kalaja 2003). Bei einer Befragung von Schüler/innen allerdings erscheint mir eine schriftliche Datenerhebung sinnvoller, da zu befürchten steht, dass Lernende im schulischen Kontext aus Furcht vor negativer Bewertung „sozial erwünscht“ antworten könnten, wenn sie der Forschenden direkt antworten müssten. Objektivität und Vergleichbarkeit in der Erhebungssituation sind mit Hilfe eines Fragebogens also leichter zu gewährleisten. Die Durchführung von Interviews hat zudem den Nachteil, sehr zeitintensiv zu sein, da alle Teilnehmer/innen nacheinander von der Forscherin befragt werden müssten, was bei der großen Zahl an Proband/innen und angesichts des 45-Minuten-Rhythmus in der schulischen Umgebung kaum zu leisten wäre. Darüber hinaus ist es im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung problemlos möglich, trotz einer großen Zahl an Proband/innen auch so genannte ‚qualitative‘ Daten zu erheben und explorativ-interpretative Elemente zu integrieren, um an einigen Stellen einen etwas tieferen Einblick in das Themenfeld gewinnen zu können und so dem Vorwurf zu begegnen, lediglich oberflächliche Ergebnisse ohne praktische Relevanz zu gewinnen (vgl. Grotjahn 1999, 2003).

3.3.1 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen, auf dem meine Untersuchung basiert, umfasst vier Seiten. Zusätzlich gibt es eine zweiseitige Anlage für mehrsprachige bzw. eine einseitige Anlage für einsprachige Schüler/innen. Das Instrument setzt sich zum Teil aus offenen, zum Teil aus geschlossenen Fragen zusammen und lässt sich in folgende Bereiche untergliedern:

Cover letter

- I. „Eisbrecher“: freies Assoziieren
 - II. Sprachlicher Hintergrund: schulische Fremdsprachen
 - III. *Auffassungen* I: Erfahrungen und Präferenzen
 - IV. *Auffassungen* II: Lernen von Fremdsprachen
 - V. Weitere Anmerkungen und soziodemographische Daten
- Anlage Z für Zwei- und Mehrsprachige: sprachlicher Hintergrund
 Anlage E für Einsprachige: Sprachkenntnisse in den Schulfremdsprachen

Im Folgenden sollen die einzelnen Bereiche kurz beschrieben und anschließend jeweils die entsprechenden Teile des Fragebogens zur Veranschaulichung eingefügt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Nummerierung der oben genannten Bereiche mit römischen Zahlen, die Nummerierung der Fragen mit arabischen Ziffern erfolgt.

Dem Fragebogen ist ein „cover letter“ (Dörnyei 2003: 77) vorangestellt. Mit Hilfe dieses Anschreibens sollen die Teilnehmer/innen von der Wichtigkeit der Untersuchung überzeugt und für eine ernsthafte und ehrliche Beteiligung gewonnen werden. Zudem werden – und dies ist gerade im schulischen Rahmen vonnöten – den Schülern der vertrauliche Umgang mit ihren Daten sowie absolute Anonymität garantiert. Die Lernenden müssen lediglich eine von mir erteilte Kennziffer, nicht aber ihren Namen oder sonstige Daten eintragen. Dies erscheint mir besonders wichtig, um zu verhindern, dass die Schüler/innen einen negativen Einfluss auf ihre Noten befürchten und „sozial erwünscht“ statt aufrichtig antworten.

Nicola Rück
 Universität Kassel
 FB: 08 Anglistik/Romanistik
 Georg-Forster-Str. 3
 34109 Kassel

Kennziffer:

Fragebogen über das Lernen von Fremdsprachen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

An der Universität Kassel untersuchen wir, wie man den Fremdsprachenunterricht in Schulklassen verbessern kann, in denen Schüler/innen mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam lernen. Deshalb möchten wir gerne erfahren, was jeder einzelne von euch über das Lernen von Fremdsprachen denkt. Mit dem Wort ‚Fremdsprachen‘ sind im folgenden Sprachen gemeint, die dir noch nicht so vertraut sind, weil du sie nicht als Kind „auf natürliche Art“, sondern im schulischen Unterricht zu lernen begonnen hast (also nicht deine Muttersprache und nicht Deutsch, wenn dir Deutsch mittlerweile schon sehr vertraut ist). Lies dir die folgenden Fragen bitte aufmerksam durch und beantworte sie gewissenhaft. Bei manchen Fragen sollst du in Stichworten oder ausführlicher antworten, bei anderen sollst du bitte das ankreuzen, was am ehesten (!) für dich zutrifft. Je ehrlicher deine Antworten sind, desto hilfreicher sind sie für uns. Wir interessieren uns nämlich für das, was du wirklich denkst! Wir versichern dir, dass deine Angaben keinerlei Einfluss auf deine Noten haben, denn niemand an eurer Schule bekommt sie zu sehen. Außerdem ist die Befragung anonym, d.h. dass du deinen Namen gar nicht nennen brauchst. Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Bereich I besteht aus einer Einstiegsfrage zum freien Assoziieren, die als *warming up* oder „Eisbrecher“ fungiert. Die Lernenden sollen spontan alles notieren, was ihnen zu dem Begriff ‚Fremdsprachenunterricht‘ einfällt, und so auf die Thematik der Befragung eingestimmt und für sie „erwärmt“ werden. Ich habe mich an dieser Stelle gegen die direkte Aufforderung, Gefühle zu benennen, entschieden, um zu verhindern, dass die *warming-up*-Phase in ihr Gegenteil umschlägt und innere Widerstände hervorruft. Denn das Benennen von Emotionen erfordert eine gewisse Vertrauensbasis (vgl. hierzu auch Sponzel 2001), die in einer eher analytisch-nomologisch ausgerichteten Untersuchung – zumal gleich zu Beginn – kaum herstellbar scheint.

1) Was fällt dir zu dem folgenden Wort ein? Notiere bitte alles, was dir in den Sinn kommt! Stichworte genügen.

«Fremdsprachenunterricht»

In Bereich II werden schulfremdsprachliche Hintergrunddaten (Sprachen, Alter bei Beginn, letzte Zeugnisnote) erfragt:

2) Welche Fremdsprachen hast du bisher in der Schule gelernt?
 In welchem Alter hast du angefangen, sie zu lernen?
 Was war deine letzte Zeugnisnote?
 Bitte ankreuzen.

Welche Sprache?	Alter bei Beginn	letzte Zeugnisnote
<input type="checkbox"/> Englisch	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
<input type="checkbox"/> Französisch	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sonstige:	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sonstige:	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

Zu diesem Bereich gehört auch die Frage nach längeren Kontakterfahrungen mit Muttersprachlern, die zwischen den Bereichen III und IV platziert wurde, um eine Beeinflussung auf die Beantwortung der Frage 5 zu verhindern, in der eine Antwortmöglichkeit „Kontakte zu Muttersprachlern“ lautet:

7) Hattest du schon einmal längeren Kontakt mit Personen, die eine deiner Schulfremdsprachen als Muttersprache sprechen?

ja, regelmäßig

ja, oft

ja, selten

nein

Wenn ja: in welcher Sprache? _____ In welchem Land? _____

In Bereich III werden ‚*Auffassungen* im weiteren Sinne‘ erhoben, das heißt konkret, Erfahrungen und Präferenzen der Lernenden im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen und auf Fremdsprachenunterricht. Die meisten Fragen in diesem Bereich sind dadurch gekennzeichnet, dass zu Beginn eine geschlossene Frage steht, für die dann in einem anschließenden offenen Teil eine Begründung eingefordert wird. Diese Fragen sind bewusst so konstruiert, dass – auch wenn in der geschlossenen Frage nicht direkt auf *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* fokussiert wird – diese im Begründungsteil zwangsläufig zum Ausdruck kommen. So erfährt man zum Beispiel bei der Frage „Lernst du gerne Fremdsprachen?“ im offenen Bereich, dass der Proband der *Auffassung* ist, dass Fremdsprachenlernen wichtig für die Zukunft sei oder aber dass er dies für nutzlos hält. Auf diese Weise erfährt die Antwort auf die geschlossene Frage eine Erklärung durch die geäußerten *Auffassungen* und wird somit in einer für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts relevanten Dimension verstehbar:

3) **Lernst du gerne Fremdsprachen?**

- ja, sehr ja mittel nicht so sehr gar nicht

Begründe bitte deine Antwort! Stichworte genügen.

4) a) **Hast du es schon einmal erlebt, dass die unterschiedlichen Muttersprachen in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurden?**

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

b) **Hast du es schon einmal erlebt, dass die unterschiedlichen Herkunftskulturen in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurden?**

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

In Bereich III gibt es aber auch rein geschlossene Fragen:

5) Was gefällt dir im Fremdsprachenunterricht besonders gut? Hier kannst du mehrere Dinge ankreuzen!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Laut lesen | <input type="checkbox"/> Geschichten, Gedichte, Witze o.ä. lesen |
| <input type="checkbox"/> Freie Texte schreiben | <input type="checkbox"/> Vokabeln lernen |
| <input type="checkbox"/> Lieder in der Fremdsprache hören | <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Mit dem Workbook/Cahier d'exercices arbeiten | <input type="checkbox"/> Filme/Videos ansehen |
| <input type="checkbox"/> Lernspiele (z.B. Vokabelspiele) | <input type="checkbox"/> Das Hörverstehen üben |
| <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vortragen | <input type="checkbox"/> In der Fremdsprache diskutieren |
| <input type="checkbox"/> Lehrwerktexte erarbeiten | <input type="checkbox"/> Freie Aufgaben nach eurer Wahl |
| <input type="checkbox"/> Mit dem PC lernen | <input type="checkbox"/> Kontakte zu Muttersprachlern (Briefe, E-mail) |
| <input type="checkbox"/> Rollenspiele | <input type="checkbox"/> Wortschatzarbeit im Unterricht |
| <input type="checkbox"/> Grammatikübungen machen | Sonstiges: _____ |

6) Was gefällt dir im Fremdsprachenunterricht überhaupt nicht? Hier kannst du mehrere Dinge ankreuzen!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Laut lesen | <input type="checkbox"/> Kleine Geschichten, Gedichte, Witze o.ä. lesen |
| <input type="checkbox"/> Kleine freie Texte schreiben | <input type="checkbox"/> Vokabeln lernen |
| <input type="checkbox"/> Lieder in der Fremdsprache hören | <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Mit dem Workbook/Cahier d'exercices arbeiten | <input type="checkbox"/> Filme/Videos ansehen |
| <input type="checkbox"/> Lernspiele (z.B. Vokabelspiele) | <input type="checkbox"/> Das Hörverstehen üben |
| <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vortragen | <input type="checkbox"/> In der Fremdsprache diskutieren |
| <input type="checkbox"/> Lehrwerktexte erarbeiten | <input type="checkbox"/> Freie Aufgaben nach eurer Wahl |
| <input type="checkbox"/> Mit dem PC lernen | <input type="checkbox"/> Kontakte zu Muttersprachlern (Briefe, E-mail) |
| <input type="checkbox"/> Rollenspiele | <input type="checkbox"/> Wortschatzarbeit im Unterricht |
| <input type="checkbox"/> Grammatikübungen machen | Sonstiges: _____ |

Bereich IV fokussiert auf ‚*Auffassungen* im engeren Sinne‘ und besteht aus einem Item-Block, bei dem die Schüler/innen auf einer fünfstufigen Likert-Skala angeben sollen, wie zutreffend sie bestimmte Aussagen über das Fremdsprachenlernen finden. Dieser Bereich des Fragebogens wurde in Anlehnung an den in Kap. 2.3.2 erwähnten *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* von Horwitz (1985, 1987) entwickelt, der ein standardisiertes und weltweit erprobtes Instrument zum Erheben von *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* darstellt (vgl. hierzu auch Horwitz 1999). Von diesem Fragebogen wurden der Aufbau insgesamt (Beurteilung von Aussagen – fünfstufige Likert-Skala) sowie ein Teil der Items übernommen.²⁷ Andere Items habe ich leicht umformuliert oder ganz selbst entworfen, um den Fragebogen auf die spezielle Situation in sprachlich und kulturell heterogenen

²⁷ Zur expliziten Empfehlung, Items aus bereits etablierten und erprobten Fragebögen zu entnehmen, siehe Dörnyei (2003: 52).

Schulklassen²⁸ abstimmen zu können. Zudem enthält das Instrument *BALLI*, das – wie in Kap. 2.3.2 ausgeführt – ursprünglich bereits 1981 entwickelt wurde, überwiegend Aussagen, die eine eher ‚herkömmliche‘ Sicht auf das Erlernen von Fremdsprachen spiegeln. Mein Interesse gilt aber in gleichem Maße auch den *Auffassungen* der Schüler/innen im Hinblick auf einen zeitgemäßeren Fremdsprachenunterricht. Die Items lassen sich grob folgenden Themenbereichen zuordnen: Wesen des Fremdsprachenlernens, Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen, Lernstrategien, Motivation/Selbstkonzept:

8) Im folgenden wird aufgelistet, was manche Menschen über das Lernen von Fremdsprachen denken. Lies bitte jede Aussage aufmerksam und entscheide, wie zutreffend du sie findest, indem du eine der Zahlen von 1 bis 5 ankreuzt:

	sehr zutref- fend					gar nicht zutref- fend			
1) Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen, in der diese Sprache gesprochen wird.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2) Wenn ich einen Text in der Fremdsprache lese, versuche ich, die Bedeutung von Wörtern zu erraten.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3) Jemand, der schon als Kind zweisprachig aufgewachsen ist, hat beim Lernen von Fremdsprachen Vorteile.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4) Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5) Ich möchte gerne Menschen aus einem Land kennen lernen, dessen Sprache ich lerne.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6) Jeder Schüler/jede Schülerin muss eine Fremdsprache selbstständig lernen, der Lehrer kann nur Hilfestellungen geben.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7) Es ist nicht so wichtig, dass man in der Fremdsprache alles richtig sagt, Hauptsache, die anderen verstehen einen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8) Fremdsprachenunterricht mit Schüler/innen unterschiedlicher Muttersprachen müsste sich von Fremdsprachenunterricht mit nur deutschen Schüler/innen unterscheiden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9) Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10) Es ist mir wichtig, meine Fremdsprachen möglichst gut zu lernen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11) Beim Lernen von Fremdsprachen sind Kenntnisse in anderen Sprachen hilfreich.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12) Ich werde die Fremdsprachen, die ich lerne, im Leben sehr gut gebrauchen können.	1	-	2	-	3	-	4	-	5

²⁸ Das Instrument BALLI wurde ursprünglich für erwachsene Lerner konzipiert.

	sehr zutref- fend					gar nicht zutref- fend			
13) Den Wortschatz einer Sprache lernt man am besten mit zweisprachigen Vokabellisten.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14) Ich glaube, dass ich in der Lage bin, eine Fremdsprache gut zu erlernen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15) Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16) Das Wichtigste beim Lernen einer Fremdsprache ist es, die Sprache anzuwenden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17) Die Erfahrungen, die Schüler/innen beim Erlernen anderer Sprachen gemacht haben, sollten in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18) Es ist mir wichtig, Fremdsprachen zu lernen, damit ich später einen guten Job bekomme.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
19) Wenn Schüler/innen aus unterschiedlichen Kulturen kommen, verstehen sie im Fremdsprachenunterricht auch vieles unterschiedlich (z.B. Begriffe, Geschichten usw.).	1	-	2	-	3	-	4	-	5
20) Man lernt eine Fremdsprache am besten, indem man versucht, vieles selbst herauszufinden und auszuprobieren.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
21) Beim Lernen von Fremdsprachen ist es am wichtigsten zu lernen, wie man von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
22) Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
23) Wenn Schüler/innen unterschiedliche Muttersprachen haben, machen sie beim Lernen von Fremdsprachen auch unterschiedliche Fehler.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
24) Ich bin gut im Lernen von Sprachen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5

In Bereich V erhalten die Proband/innen die Möglichkeit, eigene Anmerkungen zu notieren. Die Frage, was ihrer Meinung nach im Fremdsprachenunterricht zu selten gemacht werde, fungiert an dieser Stelle als Anregung, um einer häufigen Auslassung vorzubeugen. Daneben werden die soziodemographischen Daten (Geschlecht, Geburtsland, Muttersprache(n) usw.) ermittelt:

9) a) Was macht ihr im Fremdsprachenunterricht deiner Meinung nach zu selten?

b) Weitere Anmerkungen:

10) Für die Auswertung des Fragebogens benötigen wir noch folgende Angaben:

Geschlecht: weiblich männlich

Geburtsland:

Geburtsjahr:

Herkunftsland der Eltern:

Nationalität:

Muttersprache(n):

Geplanter Schulabschluss:

Vielen Dank für deine Unterstützung!!!

Mit Hilfe einer zweiseitigen Anlage Z für die mehrsprachigen Schüler/innen werden die sprachlichen Hintergrunddaten der plurilingualen Jugendlichen genauer beleuchtet:

Kennziffer:

Beantworte die Fragen auf der Vorder- und Rückseite dieses Blattes bitte nur dann, wenn du als Kind in deiner Familie (auch) andere Sprachen als Deutsch gelernt hast.

A) Welche Sprache(n) sprichst du mit folgenden Personen:

Vater: _____ Mutter: _____
 Geschwister: _____ Freunde: _____

B) Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen? ja nein

Wenn ja: mit wem und zu welchen Gelegenheiten? _____

C) Warst du schon einmal in einem Land, in dem eine der von dir unter A) genannten Sprachen gesprochen wird (also z.B. Türkei, Kroatien, Russland o.ä.)?

ja nein

a) Wenn ja: in welchem Land? _____

b) Wie oft ungefähr? 1 mal 2 bis 3 mal öfter regelmäßig

c) Aus welchem Anlass? Urlaub Familienbesuch dort gelebt Sonstiges: _____

D) Trage bitte in die Tabelle (unter dem Kasten mit den Erklärungen) die von dir unter A) genannten Sprachen ein und kreuze an, wie gut du sie (und das Deutsche) beherrschst! Orientiere dich dabei bitte an folgenden Erklärungen:

Erklärungen zur Tabelle:

1 = Ich kann die Sprache nur wenig sprechen (bzw. schreiben), verstehe aber mehr.

2 = Einfache Sätze zu vertrauten Themen (z.B. Familie, Einkaufen, Freunde u.ä.) bereiten mir keine Schwierigkeiten.

3 = Die Kommunikation über mir vertraute Themen (z.B. Hobbies, Erlebnisse, Reisen) ist mir ohne Probleme möglich.

4 = Die Kommunikation über viele, auch anspruchsvollere Themen ist mir ohne Probleme möglich.

5 = Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme.

Sprache	mündlich (siehe Erklärungen oben)	schriftlich (siehe Erklärungen oben)
Deutsch	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

E) In welchem Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen?

Mit _____ Jahren.

Wo hast du es gelernt?

- in der Familie
 im Kindergarten

- in der Schule
 mit Freunden

Sonstiges: _____

F) Ist dir das Erlernen der deutschen Sprache eher leicht oder eher schwer gefallen?

- sehr leicht eher leicht mittel eher schwer sehr schwer

Versuche bitte zu begründen, warum (denke z.B. auch an Dinge wie Kontakte zu anderen Kindern / Lust, die Sprache zu lernen / Hilfe durch andere Personen / Sprachunterricht usw.)!

G) Hier geht es im Unterschied zu Frage 4) um deine eigene Muttersprache und Herkunftskultur:

a) Hast du es schon einmal erlebt, dass deine Muttersprache in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurde?

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

b) Hast du es schon einmal erlebt, dass deine Herkunftskultur in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurde?

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

Die einseitige Anlage E, in der die einsprachigen Lernenden ihre eigenen Kompetenzen in den Schulfremdsprachen einschätzen sollen,²⁹ dient allein dem Zweck, nach außen hin Gleichheit zu schaffen. Die mehrsprachigen Schüler/innen sollten nicht das Gefühl vermittelt bekommen, „mehr machen zu müssen“ als die einsprachigen, und auch die monolingualen sollten nicht den Eindruck gewinnen, dass ihre plurilingualen Mitschüler/innen Extraaufgaben erledigen müssten oder aber für die Untersuchung interessanter wären als sie selbst:

Kennziffer:

Fülle dieses Blatt bitte nur dann aus, wenn du als Kind in deiner Familie nur Deutsch gelernt hast.

Kreuze bitte in der Tabelle an, wie gut du die von dir bisher in der Schule gelernten Fremdsprachen beherrschst! Orientiere dich dabei an folgenden Erklärungen:

	mündlich	schriftlich
0	weniger als 1	weniger als 1
1	Ich kann mich auf ganz einfache Art verständigen, bin dabei aber auf Hilfe angewiesen. Ich kann ausdrücken, dass ich etwas nicht verstanden habe. Ich kann vertraute alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird.	Ich kann eine einfache Postkarte, z.B. mit Feriengrüßen, schreiben. Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze (z.B. auf Plakaten) wiedererkennen und verstehen. Ich kann kurze, einfache Texte im Lehrbuch verstehen.
2	Ich kann mich in einfachen Situationen (z.B. Einkaufen, Begrüßung, Sich-Vorstellen usw.) verständigen, spreche aber nicht gut genug, um das Gespräch aufrecht erhalten zu können. Ich kann im Gespräch einzelne Sätze und häufig gebrauchte Wörter verstehen, wenn es z.B. um einfache Informationen zu einer Person, zur Familie, zum Einkaufen geht.	Ich kann einen ganz einfachen Brief schreiben. Ich kann in einfachen Texten bestimmte Informationen auffinden. Ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
3	Ich kann an Gesprächen teilnehmen, wenn die Themen mir vertraut sind oder mich interessieren (z.B. meine Hobbies). Ich kann aus Geschichten, Berichten oder Erzählungen Hauptpunkte verstehen, wenn es um vertraute Dinge aus Schule, Freizeit usw. geht.	Ich kann einfache zusammenhängende Texte über Themen schreiben, die mir vertraut sind und die mich interessieren. Ich kann Texte verstehen, in denen mir vertraute Themen in Alltagssprache behandelt werden.
4	Ich kann mich spontan und fließend unterhalten, so dass ein Gespräch mit einem Muttersprachler möglich ist. Ich kann mich beteiligen und einschalten, wenn über Dinge gesprochen wird, die mich angehen oder interessieren, und ich kann dabei auch ausdrücken, was ich glaube, meine und fühle. Ich kann Radio- oder Fernsehsendungen, Filmen oder Hörkassetten bzw. CDs folgen, wenn in normalem Tempo und deutlich gesprochen wird.	Ich kann Briefe oder andere Texte schreiben, in denen ich eigene Eindrücke, Gedanken und Erfahrungen beschreibe und deutlich mache, was wichtig ist. Ich kann bei Zeitungstexten oder anderen längeren Texten schnell herausfinden, um was es inhaltlich geht und ob ein Text z.B. sachlich berichtet oder ob der Leser überredet / überzeugt werden soll.
5	besser als 4	besser als 4

²⁹ Anlage E wurde in Anlehnung an die Deskriptoren des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000) entwickelt.

Sprache	mündlich (siehe Erklärungen oben)	schriftlich (siehe Erklärungen oben)
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

3.3.2 Entwicklung und Pilotierung des Fragebogens

Der beschriebene Fragebogen wurde in mehreren Phasen entwickelt, die um der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses willen (vgl. hierzu Grotjahn 1993, Steinke 2000, Aguado 2000) im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Nach gründlichen Vorüberlegungen meinerseits und einer daraus resultierenden Eingrenzung der Thematik führte ich unstrukturierte Gespräche mit fünf mehrsprachigen Studierenden³⁰ der Universität Kassel, die alle in Deutschland nicht besonders profilierte Schulen besucht hatten und folglich zur Gesamtpopulation meiner Untersuchung zu zählen waren. Ich verfolgte hierbei das Ziel, meinen Item-Pool um Informationen von „echten“ Informanten zu bereichern (vgl. hierzu Dörnyei 2003: 52). Die Wahl fiel auf Studierende, da ich mir von ihrer – im Vergleich zu Schülern – erhöhten Reflexionsfähigkeit versprach, qualifizierte Aussagen zu meinem Untersuchungsthema zu erhalten.

Ihre Äußerungen gingen gemeinsam mit meinen eigenen Ideen sowie mit den Items des *Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)* von Horwitz (1987) in einen noch sehr umfangreichen *Item-Pool* ein. An dieser Stelle berücksichtigte ich alle Fragestellungen, die mir zum Thema interessant erschienen. Diese Urfassung wurde im Frühsommer 2004 an drei mehrsprachigen und zwei einsprachig-deutsch aufgewachsenen Schüler/innen eines Gymnasiums in Bad Wildungen getestet. Geprüft werden sollten die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Instruktionen und Fragestellungen für ein- wie mehrsprachige Schüler/innen einer neunten Klasse. Diese Phase wurde von einem Lehrer desselben Gymnasiums, der zugleich Mitarbeiter der Universität Kassel ist, durchgeführt. Er kannte das Instrument nicht

³⁰ Es handelte sich um drei türkische Studentinnen, einen Studenten italienischer Herkunft und eine Studentin aus einer gemischtnationalen (deutsch-persischen) Familie.

näher und gab keine Erklärungen zu den einzelnen Items ab, um die Schüler/innen nicht in ihrer Lesart zu beeinflussen. Stattdessen forderte er die Lernenden dazu auf, den Fragebogen auszufüllen und ihre Anmerkungen, Verständnisschwierigkeiten oder -zweifel, Anregungen etc. schriftlich am Rand zu vermerken und/oder mit ihm mündlich zu besprechen, so dass er sie notieren und mir mitteilen konnte. Ferner ließ er die Lernenden problematisch erscheinende Stellen mit eigenen Worten formulieren. Auf diese Weise wurde erkennbar, wie sie die jeweiligen Items verstanden, zugleich erhielt ich von potentiellen Informanten Formulierungsvorschläge zur Verdeutlichung. Da die Bearbeitung von den Lernenden einzeln und nacheinander erfolgte, war dieses Vorgehen problemlos und in intensiver Form möglich. Mit Hilfe der Kommentierungen führte ich anschließend eine *Item-Revision* (vgl. hierzu Mummendey 1987) durch, im Rahmen derer vor allem die sprachlichen Formulierungen überarbeitet wurden.

Die revidierte Fassung des Instruments wurde dann im Sommer 2003 in zwei neunten Klassen einer Integrierten Gesamtschule in Kassel ein zweites Mal pilotiert. An dieser Studie nahmen 42 Jugendliche teil, der Anteil der mehrsprachig aufgewachsenen Proband/innen betrug ca. 38 %. Geprüft werden sollten in dieser Phase die Gegenstands- wie Teilnehmerangemessenheit der Items und damit verbunden noch einmal die sprachliche Verständlichkeit und Eindeutigkeit. Dieser Durchgang wurde von einer Studentin der Universität Kassel geleitet, die ihr Schulpraktikum in den entsprechenden Lerngruppen absolvierte. Auch sie kannte den Fragebogen nicht näher und konnte folglich keinerlei beeinflussende Erklärungen abgeben. Sie markierte und notierte sorgsam die auftretenden Probleme, Verständnisschwierigkeiten im Hinblick auf Arbeitsanweisungen, Fragestellungen oder Formulierungen in den einzelnen Items sowie Stellen, die den Schüler/innen fragwürdig erschienen. Sie achtete auch auf mündliche Kommentare, aus denen hervorging, dass Schüler/innen ein Item sinnlos, unnötig oder schwer zu beantworten fanden. Die aus dieser Phase resultierenden Informationen sowie die Datenlage in den ausgefüllten Fragebögen führten dann im Rahmen einer *Itemanalyse* zu einer radikalen Kürzung des Instruments. Gestrichen wurden alle Items, die von vielen Proband/innen ausgelassen worden waren, da dies als Hinweis darauf gewertet werden musste, dass diese Fragen nicht geeignet waren (dass sie möglicherweise zu unklar, zu schwer zu beantworten, zu unangenehm oder Ähnliches waren, vgl. hierzu auch Dörnyei 2003: 68). Auch Fragen, die häufig als „unnötig“, „sinnlos“ usw. bezeichnet oder mit in wissenschaftlicher Hinsicht uninteressanten Kommentaren versehen worden waren (wie z.B. „Weiß ich nicht mehr“ oder „Ist zu lange her“), wurden entfernt. Eliminiert wurde ferner eine Frage, mit

Hilfe derer erhoben werden sollte, was im Fremdsprachenunterricht häufig „gemacht“ werde (getrennt nach Sprachen), da diese trotz vorgegebener Ankreuzmöglichkeiten (wie z.B. „Erklärung und Übung von Grammatikregeln“, „Wortschatzarbeit“ u.a.) jeweils von den Schüler/innen ein und derselben Lerngruppe so unterschiedlich beantwortet wurde, dass die Aussagekraft in Zweifel zu ziehen war. Auch der *Beliefs About Language Learning Inventory*, der den Bereich „*Auffassungen II*“ ausmachen sollte, wurde um die Items gekürzt, bei denen fast alle Lernenden sich ähnlich, nämlich für Zustimmung (oder Ablehnung), oder aber viele sich für die mittlere, unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt am wenigsten interessante Antwortmöglichkeit entschieden hatten. Andere Items, die für meine Zielsetzung weniger aussagekräftig waren, wurden von mir zum Teil durch selbst formulierte Aussagen zum Lernen im multilingualen Klassenzimmer und zu einem zeitgemäßerem Fremdsprachenunterricht ersetzt. Der Bereich des Fragebogens, in dem es um ‚*Auffassungen im engeren Sinne*‘ gehen sollte, konnte auf diese Weise besser auf mein eigentliches Erkenntnisinteresse hin abgestimmt werden. Ferner wurden einige Items des *BALLI* leicht umformuliert und damit besser auf die Lernsituation von Schüler/innen einer neunten Klasse abgestimmt. Natürlich wurden auch noch einmal Formulierungen, die den Schüler/innen unklar waren oder zweideutig erschienen, überarbeitet. Ferner wurden zum Teil Wünsche oder Anregungen seitens der Schüler/innen (wie z.B. Unterstreichungen in Frage 4) aufgenommen. Die geänderten Items legte ich zur Überprüfung ihrer Eindeutigkeit unterschiedlichen Personen (u.a. einigen Schüler/innen der Jahrgangsstufe neun an einer Integrierten Gesamtschule in Göttingen) vor, die mit eigenen Worten wiedergeben sollten, was sie unter den jeweiligen Fragen oder Aussagen verstanden. Wo Divergenzen auftraten, wurden die Proband/innen um eigene Formulierungsvorschläge zur Verdeutlichung gebeten. Auf diese Weise konnten auch die neu hinzugekommenen Items auf ihre Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin geprüft und überarbeitet werden. Schließlich wurde die Reihenfolge der nun übrig gebliebenen Fragen überprüft, um eine Beeinflussung der Items untereinander zu vermeiden.

Aus dieser zweiten Pilotierung ging ein reduzierter und nunmehr vom Umfang her angemessener Fragebogen hervor, der Herrn Wolf-Dietrich Webler, Professor der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld, sowie Herrn Lars Gerhold, einem Psychologen an der Universität Kassel, zur Begutachtung vorgelegt wurde.

Nach der Phase der Expertenüberprüfung habe ich den Fragebogen im Frühjahr 2004 einer dritten Pilotierung in einer anderen neunten Klasse der oben genannten Kasseler Integrierten

Gesamtschule unterzogen. Es handelte sich *nicht* um eine Parallelklasse der ersten beiden Versuchsklassen, da die zweite Pilotierung an dieser Schule im Vorjahr noch vor den Sommerferien stattgefunden hatte. An der Studie nahmen 25 Schüler/innen teil, der Anteil der Mehrsprachigen betrug 40 %. Diese dritte Voruntersuchung wurde von mir selbst durchgeführt, so dass ich mich davon überzeugen konnte, dass keinerlei Verständnisprobleme auftraten, was als Hinweis darauf gewertet werden konnte, dass das Kriterium „selbsterklärend“ erfüllt war. Die Auswertung zeigte ferner, dass der Bogen von den Lernenden sehr sorgfältig und gewissenhaft ausgefüllt worden war, so dass ich diese Pilotstudie in die Hauptuntersuchung mit aufnahm.

3.3.3 Gütekriterien, Datenerhebung und Auswertung

Objektivität gilt im Bereich der analytisch-nomologischen Forschung als eines der wichtigsten Gütekriterien (vgl. Grotjahn 2003). Sie soll durch eine Minimierung subjektiver Einflüsse auf die Datenerhebung und -auswertung erreicht werden (vgl. Brunzel 2002). Eng mit diesem Kriterium verbunden sind die messtheoretischen Kriterien *Reliabilität* und *Validität* (vgl. Grotjahn 2003). Da es sich bei dem von mir entwickelten Fragebogen um ein Instrument handelt, das offene und geschlossene Fragen und Kombinationen von beiden enthält, können Reliabilität und Validität nicht wie bei rein geschlossenen Fragebögen allein als die wesentlichen Gütekriterien angesehen und durch Computerberechnungsverfahren ermittelt werden. Diese Kriterien müssen im Bereich der offenen Fragestellungen, die der explorativ-interpretativen Forschung zuzurechnen sind, teilweise uminterpretiert werden. Hier gelten *Gegenstandsangemessenheit*, *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und *Relevanz* (vgl. Grotjahn 2003, Steinke 2000) als zu erfüllende Kriterien.

Objektivität bei der Datenerhebung

Objektivität in den Pilotierungsphasen war durch den Umstand gewährleistet, dass die ausführenden Personen nicht selbst an der Forschung beteiligt waren. Sie konnten den Schüler/innen folglich nicht bestimmte Lesarten oder Ähnliches nahe legen, da sie selbst nicht genau wussten, wie die Items von mir intendiert waren. Zudem waren sie von mir instruiert worden, keine Erklärungen abzugeben, sondern auftretende Probleme (wie z.B. Verständnisschwierigkeiten) mit den Schüler/innen zu besprechen und zu notieren. Die Berücksichtigung

von Kommentierungen, Formulierungen, Anregungen etc. der Proband/innen bei der Überarbeitung half schließlich, das Instrument auf der sprachlichen Ebene optimal auf die Zielgruppe abzustimmen und so zu gestalten, dass keine weiteren Erklärungen nötig waren.

Dies ermöglichte es mir, die Hauptuntersuchung im Sommer und Herbst 2004 unter Gewährleistung größtmöglicher Objektivität bei der Datenerhebung selbst durchzuführen. Ich gab lediglich zu Beginn in jeder Klasse die gleichen notwendigen Erläuterungen (Vorstellung meiner Person, Erklärungen zu Sinn und Bedeutung der Untersuchung, zur Wichtigkeit ihrer ernsthaften Teilnahme, zur Gewährleistung von Vertraulichkeit und Anonymität im Umgang mit den ausgefüllten Fragebögen etc.) und bat die Schüler/innen, alles, auch die Instruktionen zu Beginn, genau zu lesen und jede Frage sorgfältig zu beantworten. Ferner wies ich jedem Lernenden eine Kennziffer zu, die er auf dem Bogen eintragen sollte. Während die Schüler/innen die Bögen ausfüllten, blieb ich in jeder Klasse vorne am Pult in einiger Entfernung auch von den vordersten Schüler/innen sitzen, um den Eindruck, ich könne sehen, wer was schreibt, und damit einhergehend eine Beeinflussung des Antwortverhaltens hin zum sozial Erwünschten zu vermeiden. Auch die jeweiligen Lehrer/innen hielten sich an diese mit ihnen zuvor getroffene Absprache.

Objektivität bei der Datenauswertung, intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgte mit Hilfe des statistischen Auswertungsprogramms SPSS 12.0. Zur Prüfung statistisch signifikanter Zusammenhänge wurden jeweils Kreuztabellen mit korrigiert standardisierten Residuen berechnet und es wurde der Chi²-Test nach Pearson durchgeführt. Dort allerdings, wo mehr als 20 % der erwarteten Häufigkeiten unter 5 lagen und folglich die Approximationsbedingungen des Pearson'schen Chi²-Tests nicht erfüllt waren (vgl. hierzu Diehl/Staufenbiel 2001 sowie Bühl/Zöfel 2005), war eine Prüfung des Zusammenhangs über die Chi²-Verteilung nach Pearson nicht geraten (vgl. Diehl/Staufenbiel 2001: 211). In diesen Fällen habe ich auf Anraten von Herrn Prof. Erwin Lautsch, Professor für angewandte Statistik und computergestützte Datenanalyse an der Universität Kassel, stattdessen den Likelihood-Quotienten (LQ) berechnet, der „eine Alternative zum Pearson'schen Chi-Quadrat-Wert“ (Bühl/Zöfel 2005: 247) darstellt. Das Signifikanzniveau wurde – wie im Bereich der Sozialwissenschaften üblich – bei 5 % angesetzt, für

die korrigiert standardisierten Residuen gilt die Signifikanzschwelle von 1,98 (vgl. hierzu Bühl/Zöfel 2005).

Die Auswertung der offenen Fragen erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. hierzu Groeben/Rustemeyer 1995, Mayring 2000) zunächst rein explorativ-interpretativ. Es wurden keine Begriffsklassen vorformuliert, ich habe vielmehr nach dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung sämtliche Kategorien aus den Daten induziert (vgl. hierzu Mayring 2000, Seliger/Shohamy 1989), was bedeutet, dass sie sich „als Interpretation aus dem Material“ entwickelt haben (Lamnek 1989, zitiert nach Groeben/Rustemeyer 1995: 537). Zur Gewährleistung größtmöglicher Objektivität wurde die Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Kategorien im Sinne einer *intra-rater*-Reliabilitätsprüfung (vgl. hierzu Seliger/Shohamy 1989) nach etwa zwei Wochen von mir selbst noch einmal wiederholt. Die wenigen Stellen, an denen Divergenzen zu meiner ursprünglichen Kategorisierung auftraten, wurden von mir sorgsam notiert. In einem nächsten Durchgang übergab ich die Fragebögen einem Göttinger Pädagogen, der ohne jegliche Anhaltspunkte hinsichtlich meiner eigenen Zuordnung aufgefordert wurde, die Antworten der Proband/innen in die induzierten Kategorien einzuordnen und zugleich auch die Kategorien selbst zu überprüfen. Den Kategorien stimmte er zu hundert Prozent zu. Die Ergebnisse der Zuordnung wurden anschließend im Sinne einer *inter-rater*-Reliabilitätsprüfung (vgl. a.a.O.) miteinander verglichen, wobei ich zunächst meine erste Version zugrunde legte. Bei Unstimmigkeiten überprüften wir, ob ich in meiner zweiten Kategorisierung zu demselben Ergebnis gekommen war wie er. War dies der Fall, so wurde diese Variante übernommen. War ich allerdings zweimal zu demselben, er jedoch zu einem anderen Resultat gelangt, so wurde die Zuordnung so lange besprochen, bis wir Einigkeit erzielt hatten. Mit dem beschriebenen Vorgehen wurden sowohl Objektivität als auch intersubjektive Nachvollziehbarkeit bei der Auswertung der offenen Fragen angestrebt.

Die in der beschriebenen Weise kategorisierten ‚qualitativen‘ Daten wurden anschließend ebenfalls mit Hilfe von SPSS 12.0 den oben genannten Tests unterzogen, um signifikante Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden in ihrem Antwortverhalten zu ermitteln (zur Verbindbarkeit von „qualitativer Methodik und statistischer Auswertungsprozedur“ siehe Groeben 2006, Mindt 1993, Kelle 2002, 2004, Engler 1997 sowie Kuckartz/Grunenberg/Lauterbach 2004). Denn mit Hilfe von Rechnerprozeduren ist es „auch und besonders in großen Datensätzen“ möglich, „Beziehungen

zwischen verschiedenen qualitativen Variablen zu ermitteln und so zu gesicherten Aussagen im Sinne echter Regularitäten zu gelangen“ (Mindt 1993: 264, vgl. hierzu auch Kuckartz 1997).

Gegenstandsangemessenheit

Die Gegenstandsangemessenheit der offenen bzw. kombinierten Fragen lässt sich überprüfen, indem der Inhalt der von den Proband/innen geschriebenen Texte auf das zu erhebende Konstrukt hin untersucht wird. Da *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen*, wie bereits in Kap. 2.3.1 dargelegt wurde, als individuelle, subjektive Verstehensweisen oder idiosynkratische, oft mit Werten verbundene Wahrheiten hinsichtlich des Fremdsprachenlernens zu verstehen sind, mussten die Antworten also daraufhin geprüft werden, ob in ihnen *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zum Ausdruck gebracht werden. Sowohl bei der endgültigen Pilotierung, die ja in die Hauptuntersuchung aufgenommen wurde, als auch in der gesamten Hauptuntersuchung war dies bei den kombiniert offen/geschlossenen Fragen 3, 4a und 4b in der absolut überwiegenden Mehrzahl der Fälle gegeben. In Frage 3 genügten zwei und in Frage 4b sieben Einträge nicht diesem Anspruch, sie enthielten in wissenschaftlicher Hinsicht uninteressante Sätze wie etwa die Bemerkung „Nein, ich kann es nicht begründen“ oder „Habe nicht wirklich eine Antwort darauf“. Diese Einträge wurden in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst und bei den Berechnungen nicht berücksichtigt. In Frage 3 beträgt der Anteil der Antworten, in denen keine *Auffassungen* genannt werden, folglich weniger als 3%, in Frage 4a 0% und in Frage 4b weniger als 6%, wobei auch die Antworten in der Kategorie „Sonstiges“ zum Großteil nicht vollständig gegenstandsunangemessen sind. Sie zeichnen sich in der Regel entweder durch extreme Vagheit (z.B. in Frage 4b: „Ja, das geht in Ordnung, es ist auch normal“) aus oder spiegeln ein Nicht-Begründen-Können oder -Wollen wider.

Im Zuge der Analyse der offenen Fragen konnten bei den kombinierten Fragen zugleich auch die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Beantwortung des geschlossenen Fragebereichs überprüft werden, da die Begründung sinnvoll auf die Wahl der vorgegebenen Antwortmöglichkeit bezogen sein musste. Dies war zu nahezu 100% der Fall.

Da in Frage 1 freie Assoziationen und nicht direkt *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* erhoben werden, musste im Hinblick auf die Gegenstandsangemessenheit hier folglich das Nennen von Assoziationsbegriffen zu dem Wort „Fremdsprachenunterricht“ überprüft werden. Dies war bei 100% der Einträge der Fall. Die Zusammenfassung in „sachliche“, „positiv wertende“ und „negativ wertende“ Assoziationsbegriffe bringt erste Werttendenzen zum Ausdruck, die als den *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zugrunde liegend begriffen werden können.

Relevanz

Die Relevanz der Untersuchung ist m.E. zum einen dadurch gegeben, dass – so weit wie möglich – *generalisierbare* Ergebnisse im Hinblick darauf angestrebt werden, was einsprachige und mehrsprachige Lernende „über Fremdsprachenlernen denken“ (Kallenbach 1996). Auf diese Weise kann ein erster Einblick in die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse gegeben werden, die einsprachige und mehrsprachige Schüler/innen in den Fremdsprachenunterricht mitbringen. Zum anderen wird durch die Integration explorativ-interpretativer Forschungsanteile einer „theorieangepassten Zerstückelung der Praxis“ (Grotjahn 2000: 20) entgegengewirkt, denn die offenen Fragen dienen zum größten Teil der Begründung zuvor gegebener Antworten, zudem werden sie, wie oben dargelegt, nicht kategoriengeleitet, sondern rein datenbasiert ausgewertet. Auf diese Weise kann – zumindest stellenweise – ein tieferer Einblick in die Thematik gewonnen werden.

Reliabilität und Validität

Als eine Grundvoraussetzung für Reliabilität und Validität im Bereich der geschlossenen Fragen sind die *Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Instruktionen und Fragestellungen* für die angestrebte Zielgruppe anzusehen (vgl. hierzu auch Hughes 1989). Beides wurde im Rahmen der mehrfachen Pilotierung des Fragebogens und durch die Berücksichtigung von Schülerkommentierungen und/oder -formulierungen bei der Itemerstellung wie auch beim Layout gesichert.

Bei den Fragen 2, 5, 6 und 8 meines Fragebogens handelt es sich um rein geschlossene Fragen, wobei Nr. 2 lediglich „faktische“ Daten (siehe hierzu Dörnyei 2003: 33), nämlich

schulfremdsprachliche Hintergrunddaten, erhebt. Hier ist also davon auszugehen, dass in erster Linie die *Objektivität bei der Datenerhebung* und die damit verbundene *Anonymitätsgarantie* für eine Gewährleistung von Gültigkeit und Zuverlässigkeit bei der Beantwortung maßgeblich sind. Beiden Kriterien wird so weit wie möglich entsprochen. In Frage 8 wird auf einen standardisierten und weltweit erprobten Fragebogen zur Erhebung von *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* zurückgegriffen, so dass eine Überprüfung von Reliabilität und Validität hier nicht vonnöten ist. Wichtig erscheint es mir aber doch, die Formulierungen der selbst hinzugefügten Items zu überprüfen, was dadurch erfolgt, dass die genannten Items unterschiedlichen Personen zur Beurteilung und gegebenenfalls zur Reformulierung vorgelegt werden (vgl. Kap. 3.3.2). Die Fragen 5 und 6 sind in Konstruktion und Antwortmöglichkeiten identisch. Wie in Kap. 3.3.1 gezeigt, wird hier erhoben, was den Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht „besonders gut“ bzw. „gar nicht“ gefällt. Da auch hier in erster Linie die Verständlichkeit der Formulierungen und die Erhebungssituation (Objektivität, Anonymitätsgarantie) für eine gültige Beantwortung verantwortlich erscheinen und da ein *Retest mit denselben Proband/innen* zur Bestimmung der Reliabilität dieser Fragen (vgl. hierzu Mummendey 1987) aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht möglich ist,³¹ wird bei diesen beiden Fragen auf eine Reliabilitätskontrolle verzichtet. Für ihre Reliabilität sprechen aber die als signifikant ermittelten Unterschiede, die inhaltlich mit den Resultaten der Frage 8 korrespondieren und sich im Rahmen der Untersuchung folglich als stimmig erweisen.

Eine Handlungsvalidierung der erhobenen *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988 sowie Flick 1999) wird im hier gegebenen Zusammenhang nicht vorgenommen, da nicht das tatsächliche Handeln im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht, sondern – wie bereits mehrfach erwähnt – die Erforschung der Voraussetzungen, die Lernende in den Unterricht mitbringen. Eine Handlungsvalidierung ist zudem im Rahmen einer eher analytisch-nomologisch ausgerichteten Forschung aufgrund der großen Zahl an Proband/innen kaum zu leisten.

³¹ Darüber hinaus ist es fraglich, ob eine isolierte zweite Beantwortung der geschlossenen Fragen mit der ersten Beantwortung im Kontext des ganzen Fragebogens aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Erhebungssituation vergleichbar gewesen wäre.

3.4 Die Stichprobe

Die Wahl der Proband/innen erfolgte weitgehend nach dem Zufallsprinzip (vgl. hierzu Dörnyei 2003: 73). Allerdings war die Suche nach Schulen und Lerngruppen von bestimmten Kriterien geleitet, die garantieren sollen, dass ich eine repräsentative Stichprobe der von mir anvisierten Population erhielt.

3.4.1 Auswahl der Schulen und Lerngruppen

Die Schulen und Lerngruppen wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

Die Schulen sollten in drei verschiedenen Bundesländern liegen, um die Beeinflussung der Daten durch das in einem Land vorherrschende Schulsystem auszuschließen.

In jedem der Bundesländer sollten ein Gymnasium und eine Integrierte Gesamtschule in die Untersuchung einbezogen werden, um vergleichbare Proband/innen aus jedem der drei Länder zu erhalten. Die Wahl fiel auf Integrierte Gesamtschulen, weil hier in den Lerngruppen die größte Bandbreite an Schüler/innen zu finden ist (potentielle Haupt-, Real- und Gymnasialschüler/innen). Da die Gymnasialschülerpopulation an Integrierten Gesamtschulen aber nicht gleichzusetzen ist mit der Schülerklientel an reinen Gymnasien, wurde das Spektrum um diese Schulform erweitert. Reine Haupt- und Realschulen wurden deshalb nicht gewählt, weil an Hauptschulen häufig nur Englisch als Fremdsprache unterrichtet wird und an Realschulen die Anzahl der Schüler/innen, die eine zweite Fremdsprache lernen, in der Regel sehr gering ist und eine Positiv-auswahl darstellt.

Die Lerngruppen sollten zum neunten Jahrgang gehören, da dies die höchste Stufe ist, auf der in der Integrierten Gesamtschule noch alle Schüler/innen (einschließlich der potentiellen Hauptschüler/innen) gemeinsam unterrichtet werden. Eine niedrigere Stufe wurde deswegen nicht anvisiert, weil vermutet wurde, dass jüngere Lernende geringere Sprachlernerfahrungen und eine niedrigere Reflexionsfähigkeit aufweisen.

Die Lerngruppen sollten einen hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben (mindestens 30 %).

Bei den Klassen sollte es sich um „Klassen des Regelunterrichts an allgemeinbildenden Schulen“ (Ehlers 2004: 3) handeln, also nicht um besonders profilierte Lerngruppen an Europaschulen, sondern (eher) um Klassen an so genannten „Brennpunktschulen“.

Meine Wahl fiel auf die Bundesländer Hessen, Berlin und Nordrhein-Westfalen.³² Auf diese Weise konnte ich das Instrument in Schulen der näheren Umgebung von Kassel pilotieren und die letzte Voruntersuchung dann in die Hauptuntersuchung einbeziehen. Berlin und Nordrhein-Westfalen boten sich wegen der Tatsache an, dass hier zahlreiche Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu erwarten waren. Darüber hinaus erfüllten alle drei Bundesländer das Kriterium, dass es in ihrem Schulsystem die Schulform „Integrierte Gesamtschule“ gab.

Die genauere Auswahl der Schulen erfolgte dann unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien in erster Linie über Internetrecherchen. Nicht immer erfüllten die vermeintlich in das Konzept passenden Schulen die genannten Bedingungen auch tatsächlich, manche Schulleiter empfahlen mir dann aber eine andere Schule, an die ich mich wenden konnte. Sobald ich eine Schule gefunden hatte, welche die Kriterien tatsächlich erfüllte, versuchte ich, bei der jeweiligen Schulleitung die Erlaubnis zu erwirken, meine Untersuchung an ihrer Schule durchzuführen. Dies war nicht immer einfach und durchaus nicht überall erfolgreich, so dass ich jedes Mal, wenn ich eine Zustimmung erhielt, sofort konkrete Absprachen traf und – wo nötig – die Genehmigung bei der jeweiligen Schulbehörde beantragte, um die Untersuchung wirklich durchführen zu können. Die Lerngruppen wurden dann schließlich nach meinen Vorgaben (Jahrgangsstufe neun, ein Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund von mindestens 30 %) von der jeweiligen Schulleitung ausgewählt.

In die Untersuchung einbezogen wurden auf diesem Wege:

- eine neunte Klasse an einer Integrierten Gesamtschule in Berlin,
- eine neunte Klasse an einem Gymnasium in Berlin,
- eine neunte Klasse an einer Integrierten Gesamtschule in Kassel,

³² Ursprünglich wurde auch Hamburg ins Auge gefasst, die Einbeziehung dieses Stadtstaates scheiterte jedoch daran, dass die dortigen für mich in Frage kommenden Schulen mit hohem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum damaligen Zeitpunkt so häufig von Wissenschaftler/innen der Universität Hamburg besucht und untersucht wurden, dass sie keine „von außen kommenden“ Forschenden mehr zulassen wollten.

- eine neunte Klasse an einem Gymnasium in Offenbach,
- eine neunte Klasse an einer Integrierten Gesamtschule in Gelsenkirchen und
- eine neunte Klasse an einem Gymnasium in Duisburg.

Alle Lerngruppen hatten einen hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund (zwischen 30 und 60 %).

3.4.2 Größe der Stichprobe

Die Gesamtanzahl der Proband/innen beträgt $n = 126$. Angesichts der hohen Schülerzahlen in den heutigen Klassen hatte ich mit deutlich mehr Lernenden (ca. 150) gerechnet. Doch aufgrund unvorhergesehener Ereignisse fehlte in einer Klasse etwa ein Drittel der Lernenden, und in einer anderen Lerngruppe, in der durch das Versäumnis des mit mir kooperierenden Lehrers die Elternbriefe nicht ausgeteilt worden waren, erhielt ich nur ca. die Hälfte der Bögen zurück.

3.4.3 Muttersprache(n), Geburtsland und kultureller Hintergrund der Proband/innen

Die Schüler/innen, die in die Untersuchung einbezogen werden konnten, verteilen sich nach Muttersprache(n) wie folgt:

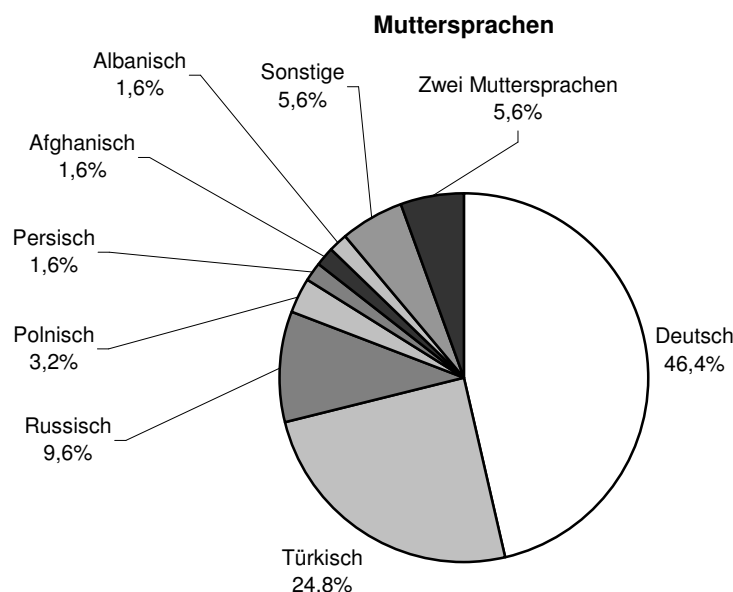


Abbildung 1: Verteilung der Proband/innen nach Muttersprachen

Knapp 54% der Probanden geben an, (noch) eine andere Muttersprache als das Deutsche zu sprechen, was bedeutet, dass etwas mehr als die Hälfte der Proband/innen mehrsprachig ist. Von diesen wiederum ist knapp die Hälfte türkischer Abstammung. Die zweitgrößte Gruppe bilden russische Muttersprachler (knapp ein Fünftel der Mehrsprachigen), gefolgt von der Gruppe, die zwei Sprachen als ihre Muttersprachen ansehen³³ (knapp ein Achtel der Plurilingualen), was eine Kombination aus Deutsch und einer anderen Sprache, aber auch eine Verbindung zweier anderer Sprachen (z.B. Türkisch und Arabisch) sein kann. Neben jeweils wenigen Sprechern des Polnischen, Persischen, Afghanischen und Albanischen gibt es einige Einzelnennungen (wie z.B. Italienisch, Mazedonisch, Griechisch), die hier zur Gruppe „Sonstiges“ zusammengefasst werden. Die geringe Zahl an Schüler/innen, deren Familien aus den Herkunftsländern BR Jugoslawien³⁴ oder Italien stammen (und die damit der zweit- bzw. drittgrößten Gruppe der ausländischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik angehören), lässt sich m.E. dadurch erklären, dass diese Jugendlichen überdurchschnittlich häufig Haupt-, Real- oder Sonderschulen bzw. Sonderschulen für Lernbehinderte besuchen (vgl. hierzu Gogolin/Neumann/Roth 2003, die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002

³³ Dies sind in der Regel Schüler/innen aus gemischtnationalen Ehen.

³⁴ Serbien/Montenegro

sowie Kornmann 2003). Zwar trifft Letzteres auch auf Schüler/innen türkischer Herkunft zu, „für türkische Jugendliche bietet allerdings die integrierte Gesamtschule häufiger als für alle anderen Staatsangehörigkeiten eine Alternative zu den anderen Schulformen“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge, Integration 2005: 52).

Nur etwas weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen in meiner Stichprobe ist einsprachig-deutsch aufgewachsen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ich – wie erwähnt – bewusst Lerngruppen mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund als Stichprobe gewählt habe, um einen Vergleich zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden ziehen zu können. In Deutschland geboren (und folglich auch hier didaktisch sozialisiert) ist jedoch die überwiegende Mehrzahl aller Proband/innen:

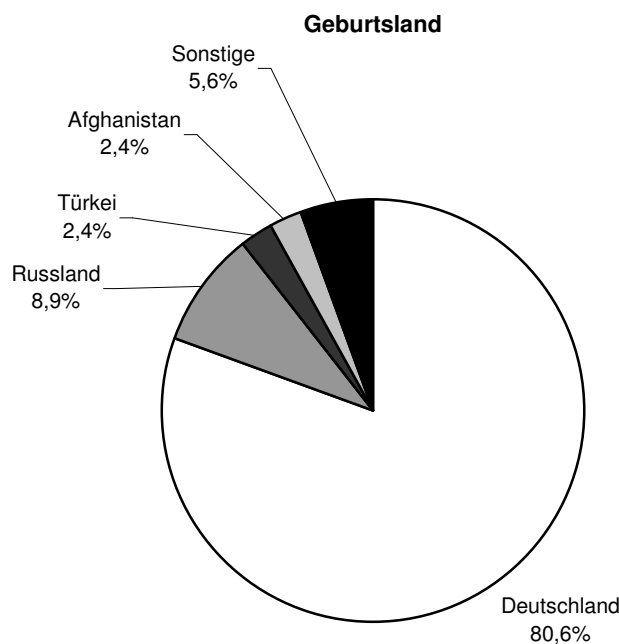


Abbildung 2: Verteilung der Proband/innen nach Geburtsland

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die mehrsprachigen Lernenden meiner Stichprobe so gut wie alle aus Kulturen stammen, die nach Hofstede (1993) sowohl einen relativ hohen Machtdistanzindex als auch einen relativ hohen Kollektivismusindex aufweisen. Wie bereits in Kap. 2.1.1 angedeutet, möchte ich – angesichts transkultureller Entwicklungen in

modernen Gesellschaften – in diesem Zusammenhang mit Flechsig (2000, 2002) von ‚kulturellen Orientierungen‘ sprechen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass diese bei den untersuchten Schüler/innen nicht mehr uneingeschränkt wirksam sind, sondern durch „deutsche“ Verhaltensnormen und -erfahrungen überformt wurden.

Machtdistanz wird von Hofstede (1993: 42) definiert als

das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist. Institutionen wie Familie, Schule und die Gemeinschaft bilden Hauptelemente einer Gesellschaft; unter Organisation ist der Ort zu verstehen, wo die Leute arbeiten. (Hervorhebung im Original)

In Kulturen mit hoher Machtdistanz ist das Verhältnis zwischen Eltern und Kind wie auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern nach Hofstede (1993) durch Ungleichheit charakterisiert. Für den schulischen Zusammenhang bedeutet das genauer, dass Lehrer in und außerhalb der Schule mit Respekt behandelt werden, „dem Lehrer wird weder in der Öffentlichkeit widersprochen noch wird er kritisiert“ (a.a.O.: 48). Die Lehrinhalte werden nicht als losgelöste ‚Wahrheit‘, sondern als die persönliche Weisheit des Lehrenden angesehen, der Unterricht ist auf seine Person hin zentriert. Die Schüler erwarten, dass er die Kommunikation beginnt und führt und dass er die Wege vorzeichnet, auf denen sie ihm folgen (vgl. auch Hofstede 1986: 313).

In eher kollektivistischen Gesellschaften ist nach Hofstede (1993) das Interesse der Gruppe dem Interesse des Einzelnen übergeordnet. Ein hoher Grad an Machtdistanz geht nach Hofstede häufig mit einer eher kollektivistischen Ausrichtung einher: „In Kulturen, in denen die Menschen von Wir-Gruppen abhängen, sind sie *normalerweise* auch von Machtfiguren abhängig. Die meisten Großfamilien haben patriarchalische Strukturen, wobei das Familienoberhaupt eine starke moralische Autorität ausübt. In Kulturen, in denen die Menschen relativ unabhängig von Wir-Gruppen sind, hängen sie *normalerweise* auch weniger stark von mächtigen anderen Personen ab“ (a.a.O.: 70). Natürlich gibt es Ausnahmen wie etwa bei einigen romanischen Ländern Europas, die eher individualistisch, zugleich aber recht stark an Autoritäten ausgerichtet sind (a.a.O.). Hofstede (1993: 78) beschreibt die schulische Situation in kollektivistischen Gesellschaften wie folgt:

Für einen Schüler, der sich selbst als Teil einer Gruppe sieht, ist es unlogisch zu sprechen, wenn die Gruppe nicht ihre Zustimmung dazu gegeben hat. Wenn der Lehrer möchte, dass die Schüler sprechen, so sollte er sich direkt an einen bestimmten Schüler wenden.

Schüler aus einer kollektivistischen Kultur werden auch zögern, in einer größeren Gruppe zu sprechen, wenn kein Lehrer anwesend ist, insbesondere dann, wenn relativ fremde Personen zugegen sind: Mitglieder der Fremdgruppe. Dieses Zögern ist in kleineren Gruppen weniger stark. Ich persönlich erlebte beim Unterricht in einer kollektivistischen Klasse rege Mitarbeit, als ich die Schüler aufforderte, sich mit ihren Stühlen so zu setzen, dass sie Dreiergruppen bildeten. Ich bat die Schüler eine Frage fünf Minuten lang zu diskutieren und zu entscheiden, wer ihre gemeinsame Antwort der Klasse mitteilen sollte. Auf diese Art hatten die Schüler die Möglichkeit, eine Gruppenantwort zu entwickeln, und es war für sie nicht befremdlich, vor der Klasse zu sprechen, da sie als Vertreter der kleinen Gruppe auftraten.

Da Kollektivismus und Machtdistanz oft miteinander einhergehen, tendiert auch das Bildungssystem in kollektivistischen Kulturen dazu, sehr lehrerzentriert zu sein.

Die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Lernenden hingegen weisen nach der Einteilung von Hofstede einen kulturellen Hintergrund auf, der durch einen vergleichsweise geringen Machtdistanzindex und eine sehr viel stärker individualistische Ausrichtung gekennzeichnet ist.

4. Darstellung der Ergebnisse

Da ich im Rahmen meiner Dissertation auf unterschiedliche Voraussetzungen fokussieren möchte, die einsprachige und mehrsprachige Lernende in den Fremdsprachenunterricht mitbringen, werde ich mich hier – wie bereits in Kap. 1 angekündigt – weitgehend auf die Darstellung der *signifikanten Unterschiede* zwischen beiden Gruppen im Hinblick auf ihre *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* konzentrieren. Auch wenn die nicht signifikanten Ergebnisse teilweise durchaus interessant sind, so leisten sie doch keinen Beitrag zur Ermittlung von Divergenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler/innen. Aus diesem Grunde werden sie hier nur dann Berücksichtigung finden, wenn ihnen mit Blick auf andere Ergebnisse eine klärende, unterstützende oder Kontrastfunktion zukommt. Eine Darlegung und interpretierende Kommentierung der übrigen Items, bei denen sich keine signifikanten Unterschiede ergeben haben (vor allem im Bereich der Fragen 5, 6 und 8), soll zu einem späteren Zeitpunkt in einer gesonderten Veröffentlichung erfolgen. Das Gleiche gilt für eine genauere Beschreibung der sprachlichen Hintergrundbedingungen der mehrsprachigen Lernenden. Verbale Schüleräußerungen werden in den nun folgenden Ausführungen lediglich an einigen Stellen leicht geglättet und ansonsten unkorrigiert übernommen. In den Grafiken auftretende Differenzen zu 100 % sind in der Regel rundungsbedingt oder stellenweise auch dadurch zu erklären, dass Mehrfachantworten möglich waren (z.B. Fragen 1, 5, 6 und 7). Bei manchen Fragen fallen durch die starke Ausdifferenzierung der Stichprobe bei der Auswertung die Fallzahlen sehr gering aus. Von mir formulierte Ergebnisse oder Verallgemeinerungen sind daher immer auf die vorliegende Stichprobe zu beziehen. Eine thematische Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kap. 5.

4.1 Eisbrecher: Freies Assoziieren

In der ersten Frage des Fragebogens wird der Impuls gegeben, zu dem Wort *Fremdsprachenunterricht* frei zu assoziieren. Aus den hier von den Schüler/innen genannten Begriffen lassen sich 12 Subkategorien induzieren, die zu drei Oberkategorien zusammengefasst werden können (vgl. Tabelle D):

Variable v1: Freies Assoziieren			
Oberkategorien		Subkategorien	
Code (u. Abkürzung)	Label	Code (u. Abkürzung)	Label
v1_1 (ASSS)	Assoziationen/ sachlich	v1diff_1sach = ASSS/INH	Inhalte
		v1diff_2sach = ASSS/TÄT	Tätigkeiten
		v1diff_3sach = ASSS/KONS	Kontext Schule
v1_2 (ASSN)	Assoziationen/ negativ wertend	v1diff_1neg = ASSN/SW	Schwierigkeit/Anstrengung
		v1diff_2neg = ASSN/INT	Interessantheit ³⁵
		v1diff_3neg = ASSN/VM	Vermittlung
		v1diff_4neg = ASSN/EM	Vergnüglichkeit/Emotionen
		v1diff_5neg = ASSN/SONST	Sonstiges
v1_3 (ASSP)	Assoziationen/ positiv wertend	v1diff_1pos = ASSP/SW	Schwierigkeit/Anstrengung
		v1diff_2pos = ASSP/INT	Interessantheit
		v1diff_3pos = ASSP/WI	Wichtigkeit/Nützlichkeit
		v1diff_4pos = ASSP/EM	Vergnüglichkeit/Emotionen

Tabelle I: Kategorien Frage 1 (freies Assoziieren)

In die Rubrik „sachlich“ werden von den Schülern genannte Begriffe eingeordnet, die keine Wertungen enthalten. Diese lassen sich weiter in die Subkategorien Benennung von *Inhalten* (z.B. „Französisch“, „Englisch“, „Vokabeln“, „Grammatik“), *Tätigkeiten* (z.B. „Vokabeln lernen“, „auswendig lernen“) oder Assoziationen zum *Kontext Schule* (z.B. „Schule“, „Unterricht“, „Lehrer“, „Schüler“) ausdifferenzieren.³⁶ Der Rubrik „negativ wertend“ werden negative Wertungen jeglicher Art zugewiesen. Die von den Schülern notierten Assoziationen dieser Kategorie lassen sich wiederum in die Subkategorien *Schwierigkeit/Anstrengung* (z.B. „schwer“), *Interessantheit* (z.B. „langweilig“), *Vermittlung* (z.B. „schlechte Lehrer“), *Vergnüglichkeit/Emotionen* (z.B. „ätzend“) oder *Sonstiges* (z.B. „schlechte Noten“ oder „wozu überhaupt?“)³⁷ unterteilen. In die Kategorie „positiv wertend“ werden positive Bewertungen jeglicher Art einsortiert. Diese lassen sich weiter in die Subkategorien

³⁵ Die Kategorie „Interessantheit“ wird von der (bei der Auswertung anderer Fragen induzierten) Kategorie „Interesse“ unterschieden. Während „Interessantheit“ als Eigenschaft des bezeichneten Gegenstandes aufzufassen ist, referiert „Interesse“ auf den kognitiv-affektiven Zustand des Beurteilenden.

³⁶ Nicht auszuschließen ist freilich, dass die Proband/innen mit diesen Begriffen auch Emotionen verknüpfen, die nicht explizit zum Ausdruck gebracht werden. Da die Ermittlung von „Gefühlstönen“ durch das Messen der Reaktionszeit – wie etwa in den Experimenten zum freien Assoziieren von C. G. Jung (vgl. hierzu Kast 1988: 12f.) – bei einer schriftlichen Befragung nicht möglich ist, werden in die Kategorie „sachlich“ solche Bewusstseinsinhalte eingeordnet, die in der sprachlichen Formulierung weder emotionale Färbungen noch Wertungen enthalten.

³⁷ Da auf die Kategorie „Sonstiges“ im Bereich negativ wertender Assoziationen nur 3 Nennungen entfallen, wird sie bei den Berechnungen nicht berücksichtigt. Die drei Einträge betreffen zweimal schlechte Noten, einmal die vermeintliche Nutzlosigkeit des Fremdsprachenlernens. Die geringe Anzahl der jeweiligen Nennungen lässt hier eine Formulierung eigener Kategorien nicht gerechtfertigt erscheinen.

Schwierigkeit/Anstrengung (z.B. „leicht“), *Interessantheit* (z.B. „interessant“), *Wichtigkeit/Nützlichkeit* (z.B. „nützlich für die zukünftige Arbeit“) oder *Vergnüglichkeit/Emotionen* (z.B. „Spaß“) untergliedern.

Stellt man die Assoziationen der einsprachigen und mehrsprachigen Schüler/innen einander in der feineren Differenzierung nach Subkategorien gegenüber, so lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Fasst man die Subkategorien jedoch zu den oben genannten Kategorien „sachlich“, „negativ wertend“ und „positiv wertend“ zusammen, so wird Folgendes deutlich:

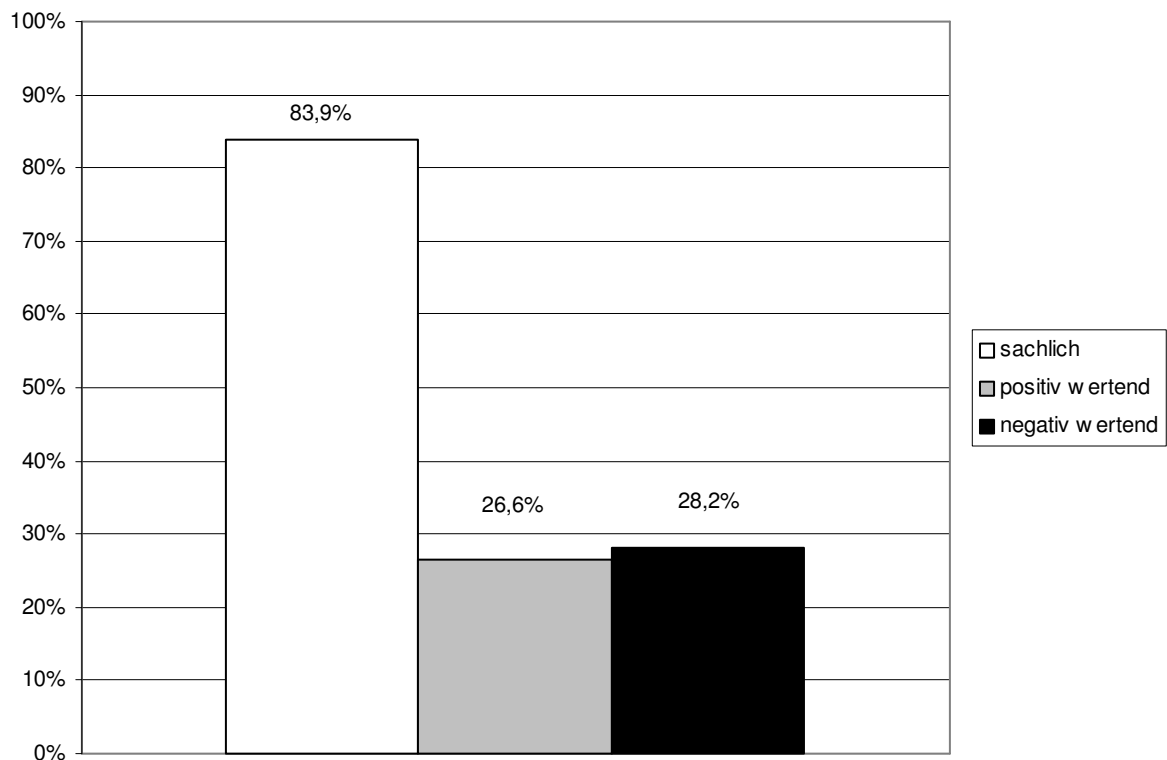


Abbildung 3: Freie Assoziationen

Die überwiegende Mehrzahl (ca. fünf Sechstel) der Schüler/innen nennt sachliche Assoziationen, nur jeweils etwas mehr als ein Viertel der Proband/innen gibt positive oder negative Bewertungen ab.

Differenziert man nun nach Ein- und Mehrsprachigen, so zeigt sich, dass es einen signifikanten Zusammenhang³⁸ zwischen den Variablen „Ein-/Mehrsprachigkeit“ (ES/MS) und „Assoziationen/negativ wertend“ (ASSN) gibt (vgl. Tab. 1_{1.1})³⁹:

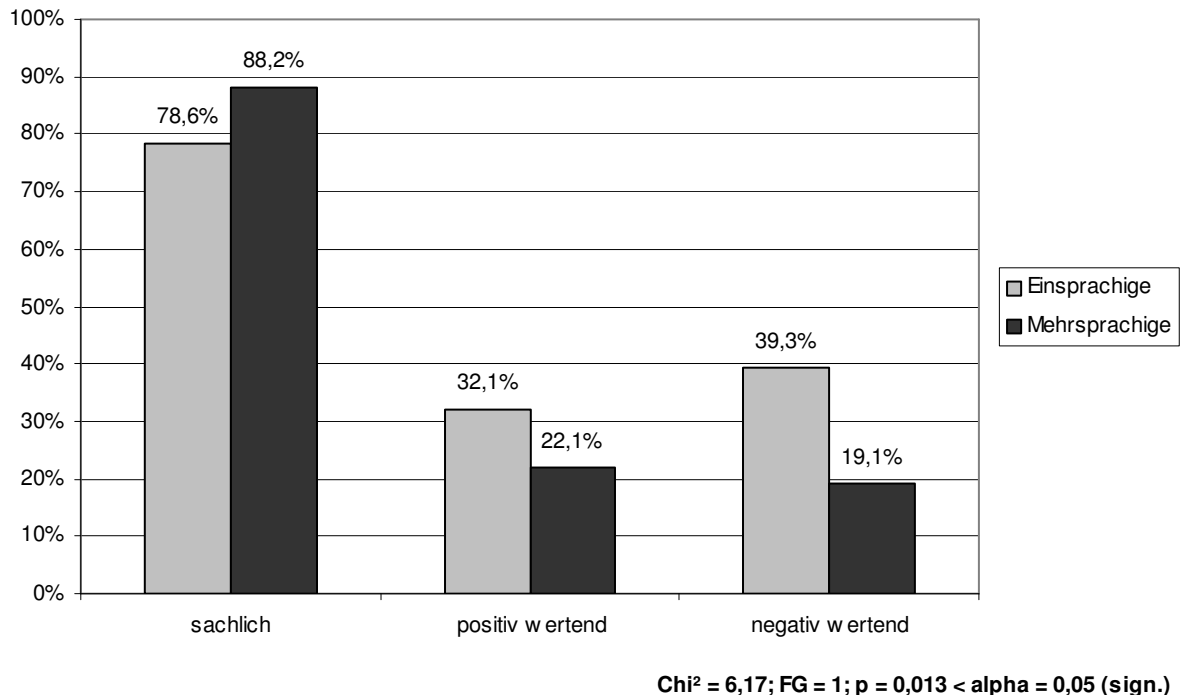


Abbildung 4: Freie Assoziationen (Vergleich ES/MS)

³⁸ Die Zeile rechts unterhalb aller vergleichenden Grafiken zeigt jeweils die Ergebnisse des Chi²-Tests an. Im untenstehenden Beispiel beträgt der Chi²-Wert = 6,17; er wird aus der Differenz zwischen den beobachteten (B) und den erwarteten (E) Häufigkeiten errechnet (oder genauer: aus der Summe über alle Zellen von $(B - E)^2 / E$). Eine wichtige Einflussgröße für den Chi²-Wert stellen die Freiheitsgrade (FG) dar. Sie geben Auskunft darüber, wie viele Zellen die Kreuztabelle aufweist, und damit, ob sich möglicherweise viele kleine Abweichungen zu einem höheren Chi²-Wert aufsummieren. Die Freiheitsgrade werden folgendermaßen errechnet: $(\text{Zeilenanzahl} - 1) \times (\text{Spaltenanzahl} - 1)$. Der p-Wert schließlich gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit der das Ergebnis auf den Zufall zurückzuführen ist. „Aussagen, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $p \leq 0,05$ behaftet sind, nennt man signifikant, solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $p \leq 0,01$ heißen sehr signifikant und solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit $p \leq 0,001$ höchst signifikant“ (Bühl/Zöfel 2005: 113). Das Signifikanzniveau wird in der Regel mit α (= alpha) bezeichnet.

³⁹ Die Tabellennummern mit arabischen Ziffern beziehen sich auf die statistischen Auswertungstabellen im Anhang. Die Nummerierung ist am Fragebogen ausgerichtet. Die normal gestellte Zahl verweist immer auf die Nummer der Frage, die tiefgestellte Zahl erster Ordnung bezeichnet jeweils die Kreuztabelle eines Berechnungsvorgang zu der angegebenen Frage, die tiefgestellte Zahl zweiter Ordnung verweist auf die dazugehörige Tabelle mit den Ergebnissen des Signifikanztests.

Bei näherer Betrachtung lassen sich die Zusammenhänge genauer spezifizieren: Mehrsprachige Schüler/innen neigen – relativ gesehen – auffällig selten, einsprachige dagegen auffällig oft dazu, negativ wertende Assoziationsbegriffe zu dem Stichwort *Fremdsprachenunterricht* zu nennen (vgl. Tab. 1₁). Im Folgenden sollen exemplarisch einige Äußerungen genannt werden. Die Negativurteile beziehen sich, wie oben dargelegt, auf

- die Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens im Unterricht oder die damit verbundene Anstrengungsnotwendigkeit:

S. 002: „anstrengend“

S. 006: „anstrengend, viel lernen“

S. 019: „schwer“

S. 020: „langwierig zu lernen“

- die mangelnde Interessantheit des Fremdsprachenunterrichts:

S. 016: „langweilig“

S. 056: „langweiliges, zeitraubendes Vokabellernen“

S. 090: „langweilig, uninteressant“

S. 110: „Langeweile“

- die Vermittlung:

S. 019: „schlecht/kompliziert erklärt, [...] Arbeitsaufgaben sind unverständlich“

S. 027: „schwerer Unterricht“

S. 061: „angespannter, gehetzter Unterricht“

S. 064: „doofe Lehrer“

- die mangelnde Vergnüglichkeit des Fremdsprachenlernens bzw. auf die eigene emotionale Befindlichkeit gegenüber dem Fremdsprachenunterricht:

S. 003: „ätzend“

S. 019: „laut sprechen ist peinlich, wenn es falsch ausgesprochen ist“

S. 062: „macht keinen Spaß“

S. 090: „doof“.

Die Äußerungen der Plurilingualen unterscheiden sich hierbei von denen der Monolingualen allein in quantitativer, nicht aber in qualitativer Hinsicht.

4.2 Sprachlicher Hintergrund

4.2.1 Letzte Zeugnisnote

Im Bereich der letzten Zeugnisnote lässt sich für die vorliegende Stichprobe zunächst feststellen, dass einsprachige und mehrsprachige Schüler/innen sich kaum im Hinblick auf ihre Englischnoten (ZE) unterscheiden, es lässt sich keinerlei signifikanter Zusammenhang zwischen ES/MS und ZE ermitteln (vgl. Tab. 2₁ und Tab. 2_{1,1}). In beiden Gruppen liegt die Durchschnittsnote bei 3,1 (siehe Tabelle II und Abb. 5):

Letzte Zeugnisnote

	Englisch (ZE)	Französisch (ZF)
Einsprachige	Ø 3,1	Ø 3,4
Mehrsprachige	Ø 3,1	Ø 2,7

Tabelle II: Zeugnisnoten Einsprachiger und Mehrsprachiger im Vergleich

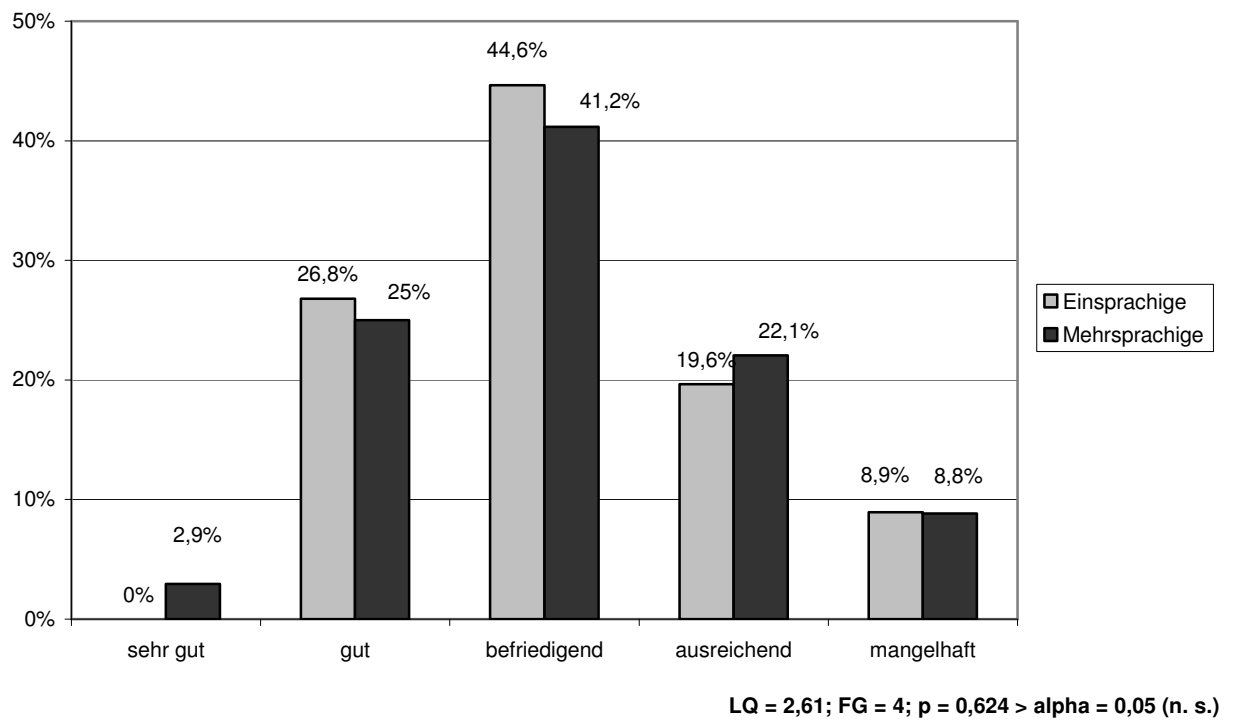
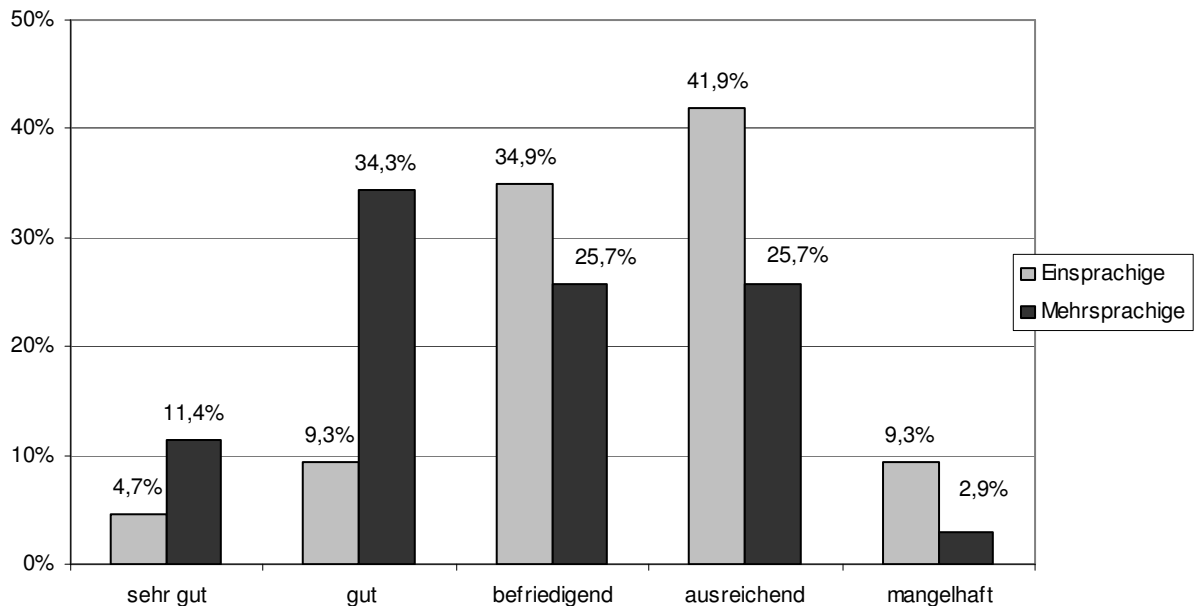


Abbildung 5: Letzte Zeugnisnote Englisch

Anders sieht es dagegen im Fach Französisch (ZF) aus (siehe Tabelle II und Abb. 6)⁴⁰:

⁴⁰ Alle Proband/innen lernen Englisch als *erste* Fremdsprache. Diejenigen Proband/innen, die Französisch als Schulfach haben, erlernen diese Sprache als *zweite* Fremdsprache.



LQ = 10,55; FG = 4; p = 0,032 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 6: Letzte Zeugnisnote Französisch

Hier sind die mehrsprachigen Schüler/innen gegenüber den einsprachigen deutlich im Vorteil. Sie schneiden im Durchschnitt über eine halbe Note (um 0,7 Noten!) besser ab. Im Spektrum der guten Noten (1 und 2) sind fast nur plurilinguale Lernende angesiedelt (knapp 46% der plurilingualen gegenüber ca. 14% der monolingualen), im Bereich der schlechteren Noten (4 und 5) überwiegend einsprachige (gut 51% der Einsprachigen gegenüber knapp 29% der Mehrsprachigen).

Die Berechnung des Likelihood-Quotienten⁴¹ weist einen Gesamtzusammenhang aus, der auf dem Niveau von 0,05 signifikant ist (vgl. Tab. 2_{2,1}). Die genauere Betrachtung der Kreuztabelle zeigt, dass dieser signifikante Gesamtzusammenhang vor allem auf eine Überrepräsentation der Mehrsprachigen bei gleichzeitiger Unterrepräsentation der Einsprachigen im Notenbereich „gut“ zurückzuführen ist (vgl. Tab. 2₂).

⁴¹ Sofern in einer Kreuztabelle mehr als 20% der erwarteten Häufigkeiten unter 5 liegen, wird anstelle von χ^2 (χ^2) der Likelihood-Quotient (LQ) zur Ermittlung der Signifikanz berechnet (siehe Kap. 3.3.3).

Differenziert nach den einzelnen Muttersprachen (MUT) ist kein signifikanter Gesamtzusammenhang zwischen ZF und MUT feststellbar (vgl. Tab. 2_{3,1}). Dennoch lassen sich unter den befragten Schüler/innen zwei interessante lokale Signifikanzen (Tendenzen) erkennen: Im Notenbereich „sehr gut“ befinden sich auffallend viele türkische und im Bereich „gut“ auffallend wenig muttersprachlich deutsche Lernende (vgl. Tab. 2₃). Eine Überprüfung des Faktors „Geschlecht“ (SEX) ergibt: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Französischnote der ein-/mehrsprachigen Befragten und ihrer Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Tab. 2₄ und 2_{4,1}).

4.2.2 Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen

Ein Vergleich zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen im Hinblick darauf, ob sie bereits längeren Kontakt zu *native speakers* einer ihrer Schulfremdsprachen hatten (und wenn ja, in welchem Land dieser Kontakt stattgefunden hat), ergibt Folgendes:

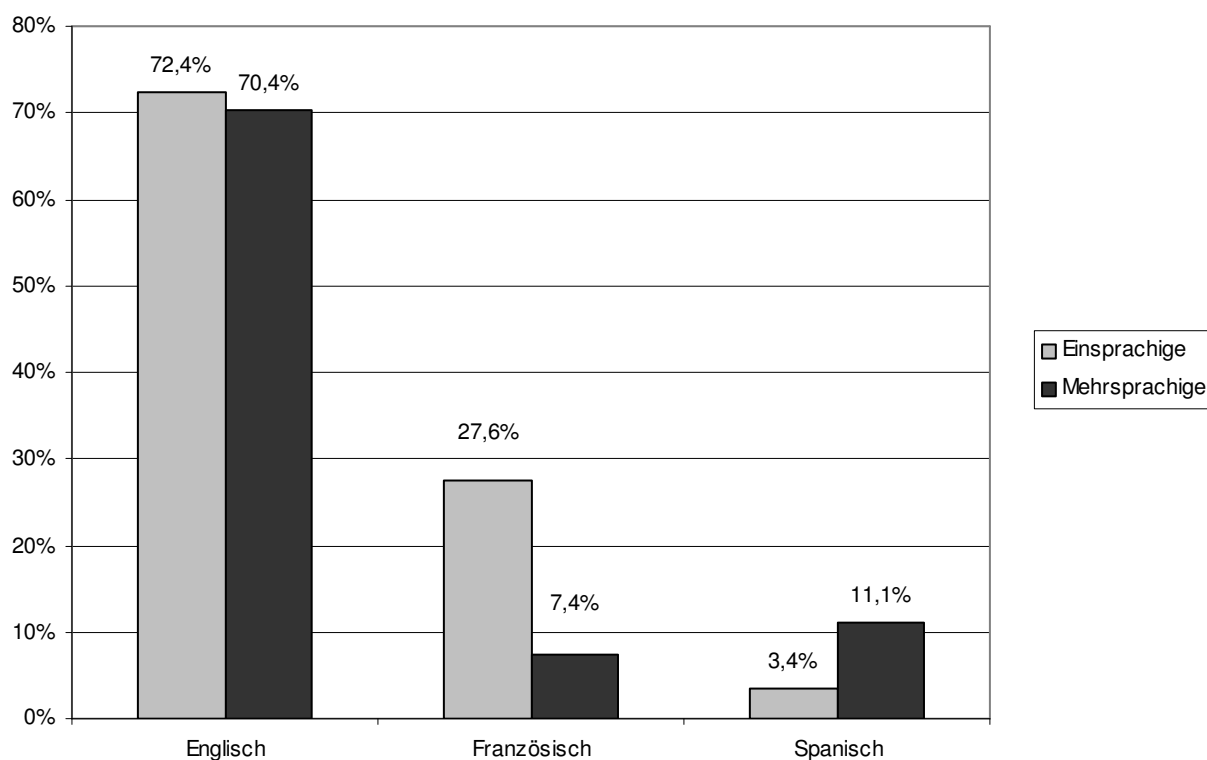


Abbildung 7: Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen

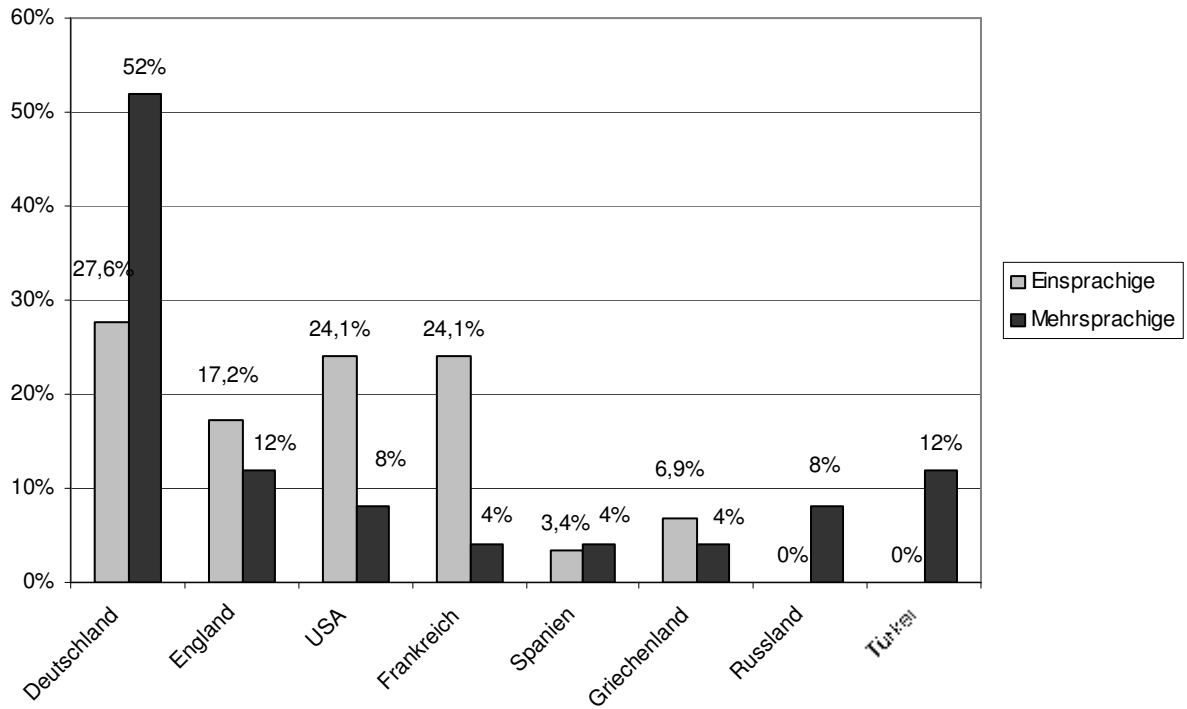
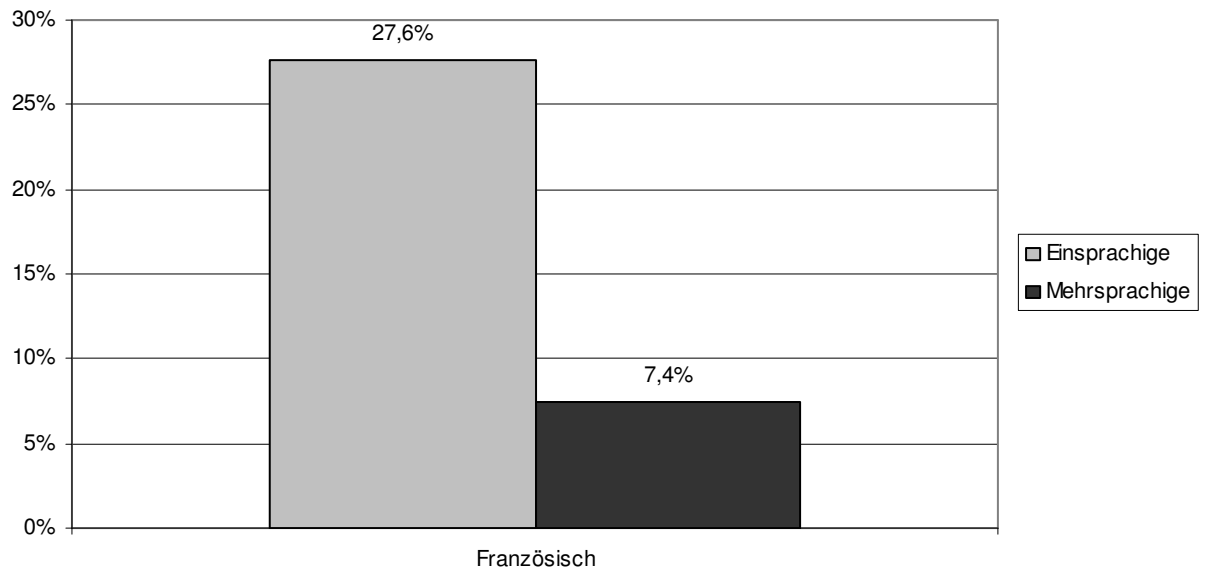


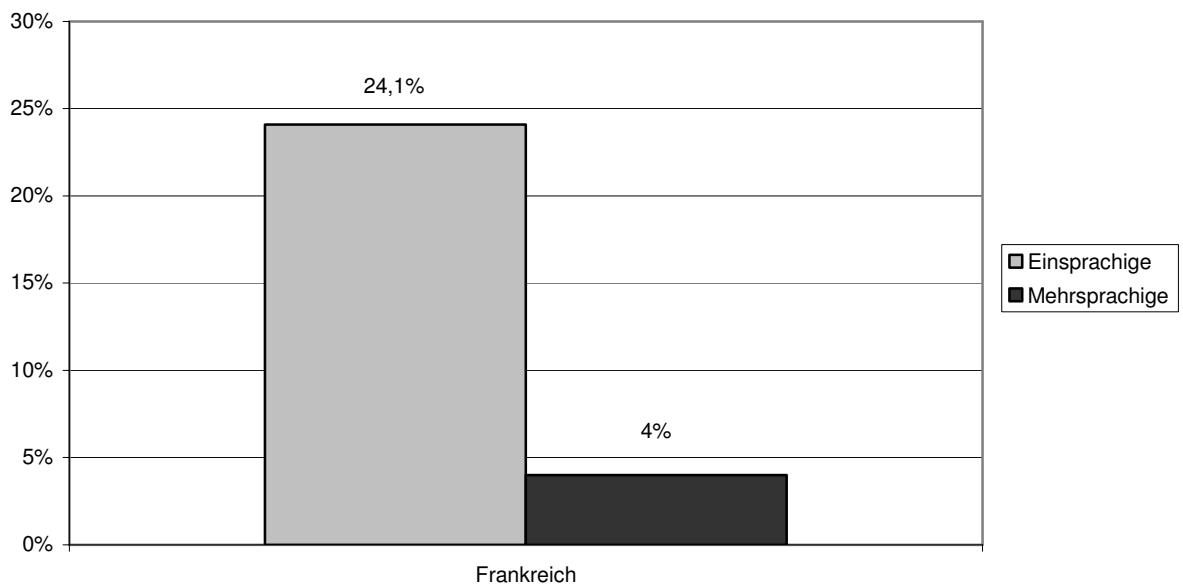
Abbildung 8: Länder, in denen Kontakte zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen stattgefunden haben

Unter den von den Schüler/innen genannten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch lassen sich nur im Bereich des Französischen signifikante Unterschiede feststellen (vgl. Tab. 7):



LQ = 4,13; FG = 1; p = 0,42 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 9: Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen



LQ = 4,86; FG = 1; p = 0,28 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 10: Kontakt zu Muttersprachlern in Frankreich

Wie sich Abb. 9 und Abb. 10 entnehmen lässt, geben einsprachige Proband/innen überdurchschnittlich häufig, mehrsprachige überdurchschnittlich selten an, bereits längere Kontakte zu Muttersprachlern des Französischen (vgl. Tab. 7₁ und Tab. 7_{1.1}) bzw. längere Kontakte mit Muttersprachlern in Frankreich (vgl. Tab. 7₂ und 7_{2.1}) gehabt zu haben.

4.3. Auffassungen I: Erfahrungen und Präferenzen

4.3.1 Affinität zum Fremdsprachenlernen

Nicht nur, was den schulischen Erfolg angeht, sondern auch im Hinblick auf ihre Affinität (AFFI) zum Fremdsprachenlernen sind die mehrsprachigen Proband/innen gegenüber den einsprachigen im Vorteil: Die erste Frage in Bereich III des Fragebogens lautet: „Lernst du gerne Fremdsprachen?“ Es handelt sich hier um eine kombinierte Frage, die aus einem geschlossenen und einem offenen Teil besteht (vgl. Kap. 3.3.1). Die monolingualen Lernenden antworten im geschlossenen Bereich der Frage wie folgt (Abb. 11):

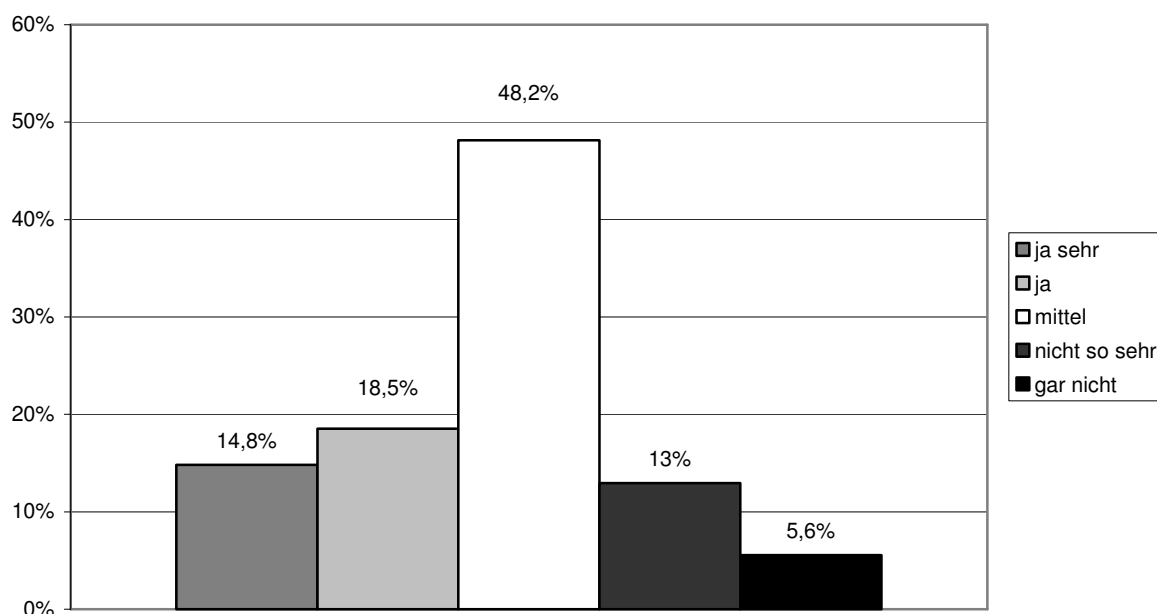


Abbildung 11: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Einsprachige)

Ein Drittel der Jugendlichen gibt an, gerne bis sehr gerne Fremdsprachen zu lernen, knapp ein Fünftel hingegen entscheidet sich für „nicht so sehr“ oder „gar nicht“. Die überwiegende Mehrzahl – etwas weniger als die Hälfte – zeigt sich unentschieden und wählt die Antwortmöglichkeit „mittel“.

Bei den mehrsprachigen Befragten sieht das Bild deutlich anders aus:

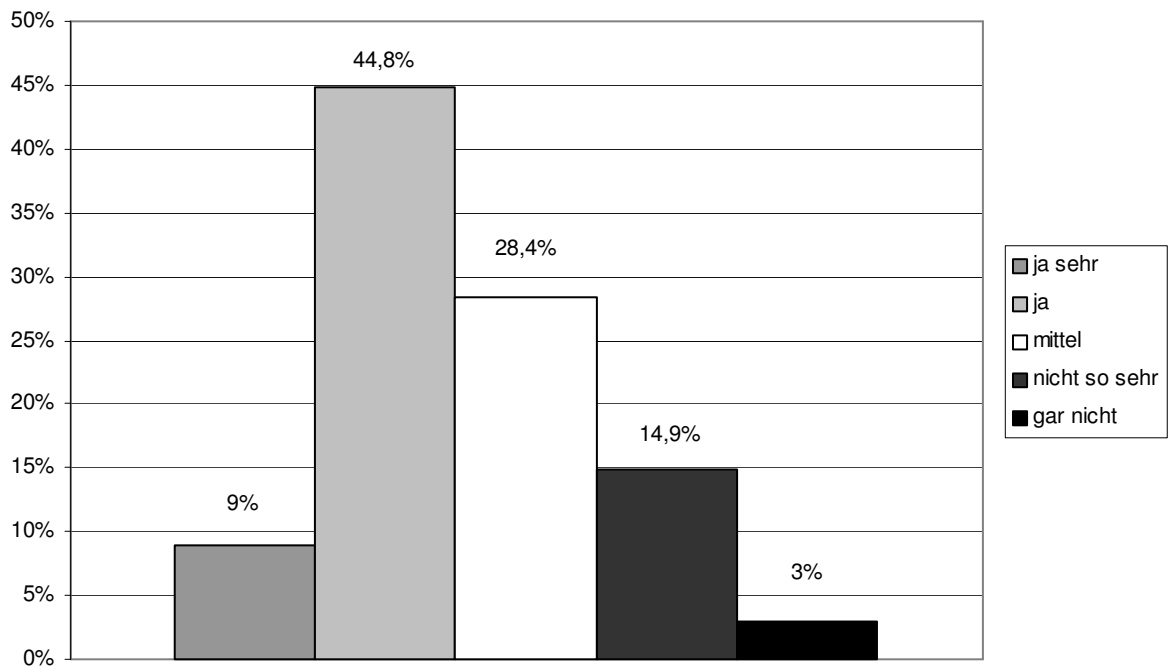
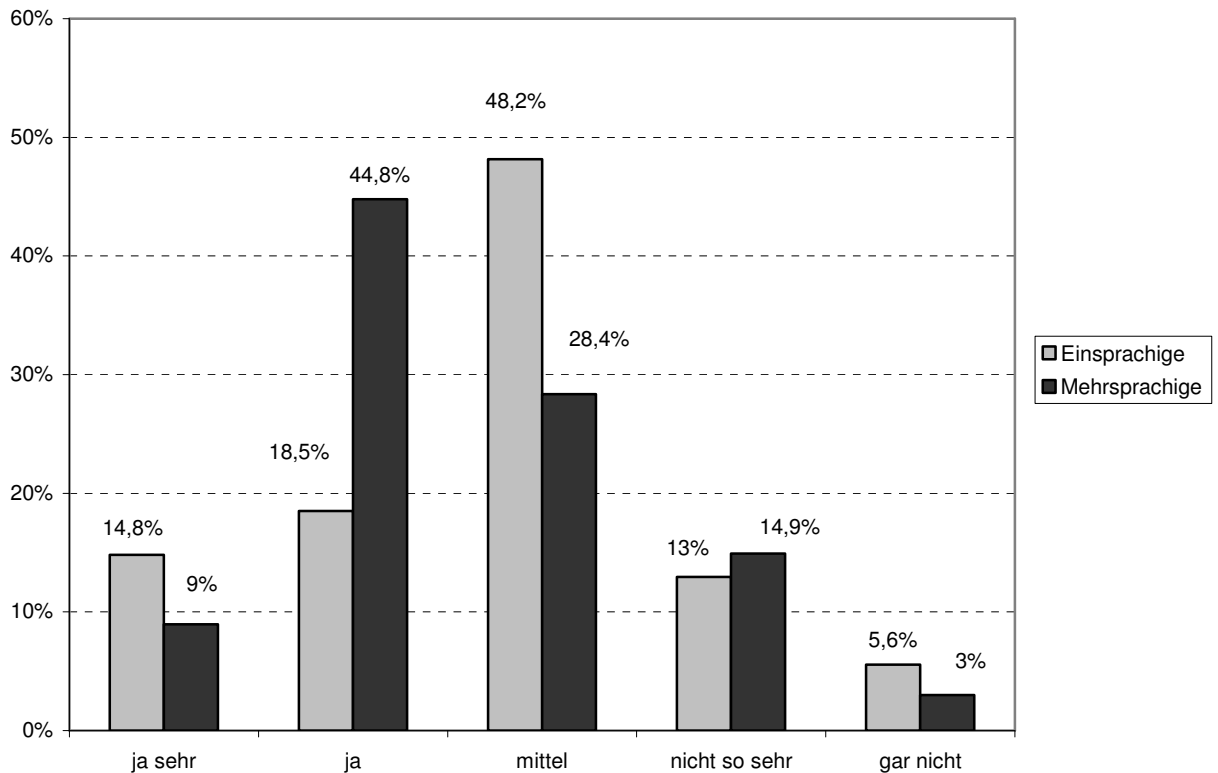


Abbildung 12: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Mehrsprachige)

Wie ein Vergleich zwischen Abb. 11 und Abb. 12 zeigt, ist im negativen Bereich kaum ein Unterschied zu den einsprachigen Schüler/innen festzustellen (für „nicht so sehr“ oder „gar nicht“ entscheidet sich zusammengerechnet auch in dieser Gruppe knapp ein Fünftel). Der positive Bereich ist bei den mehrsprachigen Lernenden jedoch wesentlich stärker ausgeprägt: Mehr als die Hälfte der plurilingualen Proband/innen gibt an, Fremdsprachen gerne bis sehr gerne zu lernen. Insgesamt ist eine Abhängigkeit zwischen ES/MS und AFFI feststellbar, die auf dem Niveau von 0,05 signifikant ist (vgl. Tab. 3_{1.1}):



$\chi^2 = 10,83$; FG = 4; $p = 0,029 < \alpha = 0,05$ (sign.)

Abbildung 13: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Vergleich ES/MS)

Die genauere Betrachtung der Kreuztabelle zeigt, dass dieser Gesamtzusammenhang vor allem auf folgenden lokalen Abhängigkeiten beruht (vgl. zum Folgenden Tab. 3₁): Die Plurilingualen entscheiden sich signifikant öfter als die Monolingualen für die Antwortmöglichkeit „ja“, dafür aber signifikant seltener für „mittel“. Eine Überprüfung nach ES/MS und Geschlecht (SEX) ergibt: Ein Gesamtzusammenhang zwischen AFFI und ES/MS/SEX lässt sich im Rahmen meiner Untersuchung nicht feststellen (vgl. 3_{2.1}), was bedeutet, dass die Variable „Geschlecht“ keinen Einfluss auf das beschriebene Ergebnis ausübt. Es lässt sich lediglich die Tendenz beobachten, dass einsprachige Mädchen selten mit „ja“ antworten (vgl. Tab. 3₂).

Befragt nach den Gründen für ihr Urteil geben die Proband/innen Antworten, die sich folgenden Kategorien zuordnen lassen:

Variable v3: Affinität zum Fremdsprachenlernen	
Code (u. Abkürzung)	Label
v3_1 (AFFI/SCHW)	Schwierigkeit
v3_2 (AFFI/REL)	Relevanz
v3_3 (AFFI/VERM)	Vermittlung
v3_4 (AFFI/INT)	Interesse
v3_5 (AFFI/BEG)	Begabung
v3_6 (AFFI/EMO)	Emotionen
v3_7 (AFFI/SONST)	Sonstiges

Tabelle III: Kategorien Frage 3 (Affinität zum Fremdsprachenlernen)

In die Rubrik *Schwierigkeit* werden Äußerungen zu Schwierigkeit, Überforderung oder Notwendigkeit, sich anzustrengen, eingeordnet (z.B. „ist nicht leicht zu lernen“, „anstrengend“ oder „zu schwer“).

Unter die Kategorie *Relevanz* fallen Begründungen, in denen auf die Relevanz des Fremdsprachenlernens im Hinblick auf Beruf, Reisen, Persönlichkeitsentwicklung, weiteres Sprachenlernen, neue Verständigungsmöglichkeiten usw. verwiesen wird (z.B. „wichtig für den späteren Beruf“, „man kann sich verständigen“, „macht selbstbewusster“, „für die Zukunft“ oder aber „braucht man gar nicht“).

Begründungen, die Bezug auf die Art der Lehre nehmen, werden der Kategorie *Vermittlung* zugewiesen (z.B. „falsch Lehren“ oder „werden nicht so gut übermittelt“).

Angaben zum eigenen Interesse am Fremdsprachenlernen oder an Fremdsprachen fallen unter die Kategorie *Interesse* (z.B. „interessiert mich nicht“ oder „Fremdsprachen interessieren mich sehr“).

Der Rubrik *Begabung* werden Äußerungen mit Bezug auf die persönliche Eignung zugeordnet (z.B. „mir fällt das Lernen von Fremdsprachen nicht so leicht“ oder „Fremdsprachen sind meine Stärke“).

Die Kategorie „Emotionen“ schließlich steht für Angaben mit Bezug auf die eigene gefühlsmäßige Befindlichkeit gegenüber fremden Sprachen oder dem Fremdsprachenlernen allgemein (z.B. „ich liebe Fremdsprachenlernen“, „macht Spaß“ oder „ich hasse andere Sprachen“).

Da auf die Restkategorie *Sonstiges* nur zwei Einträge entfallen, wird sie bei den folgenden Berechnungen und Ausführungen nicht weiter berücksichtigt.

Vergleicht man die ein- und mehrsprachigen Befragten im Hinblick auf ihre Affinität (AFFI/ES/MS = Beurteilung Affinität Ein-/Mehrsprachiger [dreistufig]) und die von ihnen abgegebenen Begründungen, so lassen sich in den ersten drei Begründungskategorien (AFFI/SCHW, AFFI/REL und AFFI/VERM) hochsignifikante Gesamtzusammenhänge zwischen AFFI/ES/MS und den Antworttendenzen erkennen; zwischen AFFI/ES/MS und den Kategorien AFFI/INT bzw. AFFI/BEG liegen jeweils lokale Zusammenhänge vor.

Kategorie „Schwierigkeit“ (AFFI/SCHW)

Zwischen AFFI/ES/MS und AFFI/SCHW lässt sich ein hochgesicherter Gesamtzusammenhang feststellen (vgl. Tab. 3_{3,1} und zum Folgenden Tab. 3₃): Sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Schüler/innen, die angeben, gerne (bis sehr gerne) Fremdsprachen zu lernen, begründen dies auffallend selten damit, dass Fremdsprachenlernen einfach sei. Diese Tendenz ist bei den Mehrsprachigen noch viel extremer ausgeprägt als bei den Einsprachigen. Im Gegensatz zu den Einsprachigen begründen aber die Mehrsprachigen auffallend häufig ihr Urteil „mittel“ oder „nicht so sehr/gar nicht“ mit der Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens. Die Probleme werden von diesen Plurilingualen hauptsächlich in folgenden Ursachen gesehen:

- im (als schwierig wahrgenommenen) *Wesen des Fremdsprachenlernens*:

S. 014: „*Es ist schwer, andere Sprachen zu lernen.*“

S. 032: „*Fremdsprachen sind schwer zu lernen, weil man es nicht versteht.*“

S. 043: „*[...] es ist schwierig mit der Grammatik und Rechtschreibung.*“

S. 123: „*Weil es schwerer ist als andere Fächer und im zunehmenden Alter es immer schwerer ist.*“

- in der *Anstrengungsnotwendigkeit* (respektive der mangelnden eigenen Bereitschaft, sich anzustrengen):

S. 061: „Naja, Fremdsprachenlernen hängt mit sehr viel Lernen zusammen (Vokabeln, Grammatik) [...].“

S. 103: „Vokabeln zu lernen ist anstrengend.“

- in der eigenen *Situation*, die z.T. als Überforderung erlebt wird:

S. 035: „Weil man eine andere Sprache lernt, und wenn man, wie ich z.B., zwei oder drei Sprachen mit Englisch lernt, dann kommt man nicht zurecht.“

S. 057: „Fremdsprachen sind zu schwer, weil ich schon zwei andere Sprachen lernen muss (Türkisch, Deutsch).“

S. 117: „Keine Hilfe, weil niemand aus meiner Familie die Fremdsprache kann. Ich verstehe manchmal nicht so viel.“

Kategorie „Relevanz“ (AFFI/REL)

Ein ebenfalls hochsignifikanter Zusammenhang liegt zwischen den Kategorien AFFI/ES/MS und AFFI/REL vor (vgl. Tab. 3_{4.1}): Von den mehrsprachigen Befragten, die nicht gerne Fremdsprachen lernen, wird auffällig selten mangelnde Relevanz als Begründung genannt. Dafür begründen die Plurilingualen, die gerne bis sehr gerne Fremdsprachen lernen, dies besonders oft mit der Relevanz des Sprachenlernens (vgl. Tab. 3₄).⁴² Sie erklären,

- dass man Sprachen tatsächlich verwenden, mit ihnen etwas anfangen und sie zur Verständigung benutzen kann:

S. 008: „Man kann sich mit Menschen aus anderen Ländern unterhalten.“

S. 013: „Es macht Spaß, sich auf anderer Weise mit Menschen kontaktieren zu können. [...] Man kann neue Personen kennen lernen.“

S. 039: „Es ist schön, viele Sprachen zu lernen. Falls man verreist, kann man die Sprache, oder wenn Freunde von mir z.B. Italienisch reden, kann ich mitreden.“

S. 085: „Wenn ich z.B. im anderen Land fahren will, dann muss ich auch die Sprache können. Ich will gerne viele Sprachen lernen, damit ich auch später dahin fahren kann. ‚Im Ferien‘.“

⁴² Der Umstand, dass Einsprachige, die „mittel“ ankreuzen, dies besonders selten mit der Relevanz des Fremdsprachenlernens begründen (vgl. Tab. 3₃), erscheint mir in fachwissenschaftlicher Hinsicht uninteressant. Dieses Teilergebnis wird deshalb hier nicht berücksichtigt.

S. 096: *„Man kann sie in vielen Ländern gebrauchen. Um sich dort besser verständigen zu können.“*

S. 100: *„Verständigung mit Leuten aus verschiedenen Ländern.“*

S. 027: *„Weil man z.B. ins Ausland fliegen möchte, Urlaub oder eine Arbeit. Man kann sich dann verständigen.“*

- dass Fremdsprachenlernen für die eigene Zukunft hilfreich und nützlich sein kann:

S. 030: *„Wenn man Fremdsprachen lernt, dann hat man auch mehrere Chancen im weiteren Lebensverlauf.“*

S. 071: *„Es ist gut, eine Fremdsprache zu beherrschen, das kann einem im späteren Leben sehr nützlich sein.“*

S. 073: *„Daraus habe ich mehrere Chancen in der Zukunft; besser für meinen Wunschberuf.“*

S. 099: *„Hilft in der Zukunft vielleicht gut weiter.“*

S. 100: *„Für die Bewerbung oder für die Arbeit oder Ausbildung.“*

S. 113: *„Weil ich die Kenntnisse in der Zukunft brauche.“*

- dass Sprachenlernen die eigene Persönlichkeit bereichert:

S. 013: *„Man erkennt seine Fähigkeiten.“*

S. 031: *„Macht selbstbewusster.“*

S. 041: *„Es macht mir Spaß, neue Wörter zu lernen. Meine Mutter sagt 1 Sprache ist 1 Mensch, 2 Sprachen sind 2 Menschen und so weiter.“*

S. 098: *„Je mehr Sprachen desto mehr. Im Türkischen sagt man: Eine Sprache ergibt einen Menschen.“*

S. 119: *„Umso mehr Sprachen, desto mehr Wissen.“*

- dass man mitunter Zusammenhänge zwischen Sprachen erkennen kann:

S. 086: *„Ist hilfreich in den anderen Sprachen.“*

S. 099: *„Ähnlichkeiten mit anderen Sprachen.“*

S. 101: *„Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen erkennen usw.“*

Wie die Schüleräußerungen verdeutlichen, erkennen die mehrsprachigen Proband/innen die Bedeutung des Fremdsprachenlernens also auf unterschiedlichen Ebenen.

Kategorie „Vermittlung“ (AFFI/VERM)

Ferner kann in der Stichprobe auch zwischen AFFI/ES/MS und AFFI/VERM ein hochgesicherter Zusammenhang beobachtet werden (vgl. Tab. 35.1), der auf folgenden lokalen Signifikanzen beruht: Begründen die Mehrsprachigen, die gerne bis sehr gerne Fremdsprachen lernen, dies auffallend selten mit der Art der Vermittlung, so führen die Einsprachigen, die nicht gerne Fremdsprachen lernen, hierfür überdurchschnittlich oft Begründungen an, die sich auf die Vermittlung beziehen (vgl. Tab. 35), so z.B.:

S. 002: „Falsch Lehren. Sie interessieren mich, sind aber oft durch Lehrer uninteressant.“

S. 003: „Zuviel auswendig lernen.“

S. 022: „Es ist sehr einseitig.“

S. 063: „In Französisch haben wir keine gute Lehrerin.“

Kategorie „Interesse“ (AFFI/INT)

Wenn auch keine Gesamt-Abhängigkeit zwischen AFFI/ES/MS und AFFI/INT feststellbar ist (vgl. Tab. 36.1), so fällt hier doch eine lokale Signifikanz auf: Die einsprachigen Proband/innen, die gerne bis sehr gerne Fremdsprachen lernen, begründen dies besonders oft mit ihrem Interesse für Fremdsprachen oder das Fremdsprachenlernen (vgl. Tab. 36). Exemplarisch für die – häufig ähnlich lautenden – Antworten seien die folgenden genannt:

S. 018: „Es ist sehr interessant, neue Sprachen zu lernen.“

S. 047: „Es ist sehr interessant.“

S. 122: „Es ist interessant.“

Kategorie „Begabung“ (AFFI/BEG)

Und schließlich kann auch in der Kategorie AFFI/BEG zwar keine Gesamtsignifikanz (vgl. Tab. 37.1), wohl aber eine lokale Abhängigkeit zwischen AFFI/ES/MS und AFFI/BEG ermittelt werden. Die einsprachigen Befragten, die ungern Fremdsprachen lernen, tendieren dazu, mangelnde Begabung als Grund dafür anzugeben (vgl. Tab. 37). Beispiele hierfür sind die folgenden Äußerungen:

S. 009: „Weil ich keine große Begabung dafür habe.“

S. 064: „Naturwissenschaften und alles andere liegt mir wesentlich besser.“

S. 087: „Weil ich Fremdsprachen nicht so gut lernen kann.“

S. 136: „Ich brauche ziemlich, um sie zu verstehen.“

4.3.2 Einbezug der Muttersprachen in den Fremdsprachenunterricht

In Bereich III meines Fragebogens wird ferner erfragt, ob die Schüler/innen bereits die Erfahrung gemacht haben, dass die unterschiedlichen **Muttersprachen** und **Herkunftskulturen** in den Fremdsprachenunterricht mit einbezogen wurden. Es handelt sich auch hier um kombinierte (zum Teil geschlossene, zum Teil offene) Fragen, deren Aufbau in Kap. 3.3.1 dargelegt wurde.

Die Antworten der Gesamtgruppe auf die Frage 4a (Einbezug der **Muttersprachen**) lassen sich den Abbildungen 14 und 15 entnehmen. Die Grafiken zeigen das Ergebnis getrennt nach Proband/innen, die diese Erfahrung noch nicht gemacht haben (Grafik 14), und Proband/innen, die dies bereits erlebt haben (Grafik 15). Aufgrund der Negativ-Polung des rechten Teils der Frage („Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurden?“) müssen bei einer Gegenüberstellung der Grafiken 14 und 15 jeweils die dunkelgraue Säule („Ich finde es nicht gut“) und die hellgraue Säule („Ich finde es gut“) miteinander verglichen werden. Denn z.B. die Aussagen „Ich finde es gut, dass sie nicht einbezogen wurden (Grafik 14)“ und „Ich finde es nicht gut, dass sie einbezogen wurden“ (Grafik 15) bringen beide zum Ausdruck, dass der Einbezug der Muttersprachen nicht gewünscht ist. Die Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ wird in den weiteren Ausführungen und Berechnungen nicht berücksichtigt, da hier nur ein Eintrag zu verzeichnen ist.

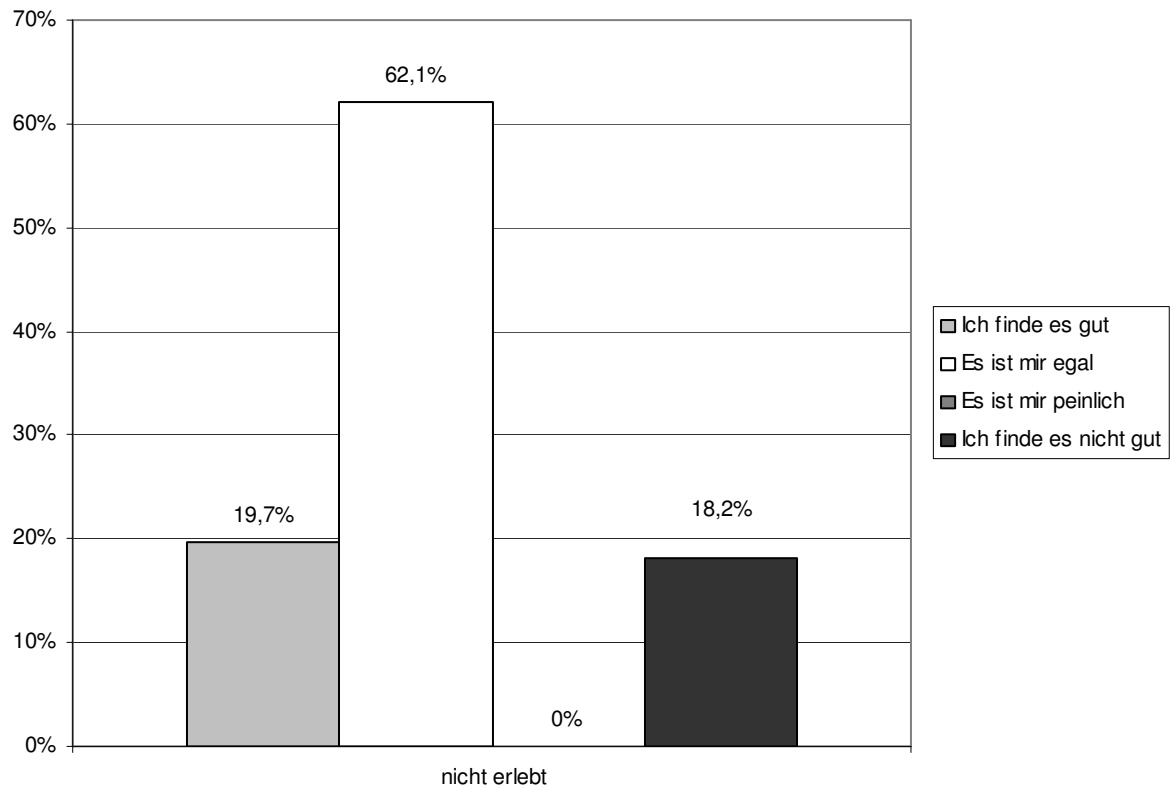


Abbildung 14: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („nicht erlebt“)

Von den Schüler/innen, die es noch nicht erlebt haben, dass die unterschiedlichen Muttersprachen in den Unterricht einbezogen wurden, geben weit mehr als die Hälfte an, dies sei ihnen „egal“. Knapp ein Fünftel spricht sich gegen ein Einbeziehen der Muttersprachen aus („Ich finde es gut, dass sie nicht einbezogen wurden“), ebenfalls knapp ein Fünftel dafür („Ich finde es nicht gut, dass sie nicht einbezogen wurden“). Wenn jedoch die Erfahrung des Einbezugs gemacht wurde, ändert sich das Bild:

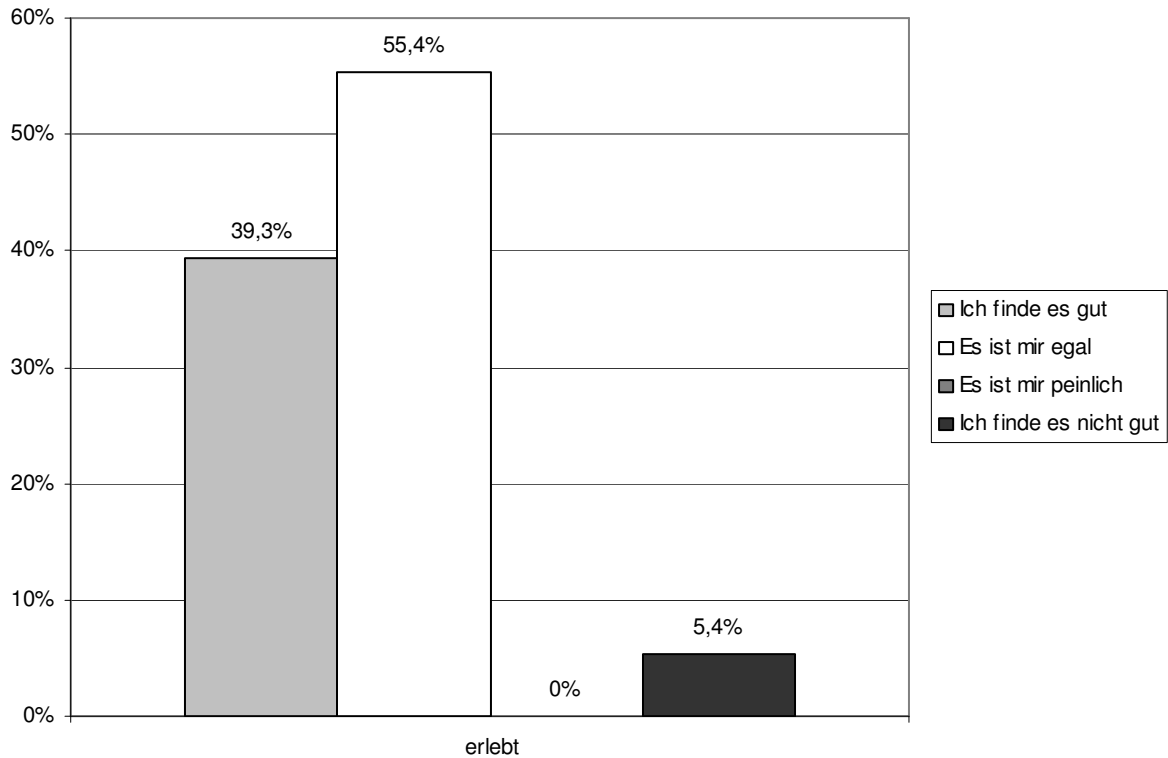
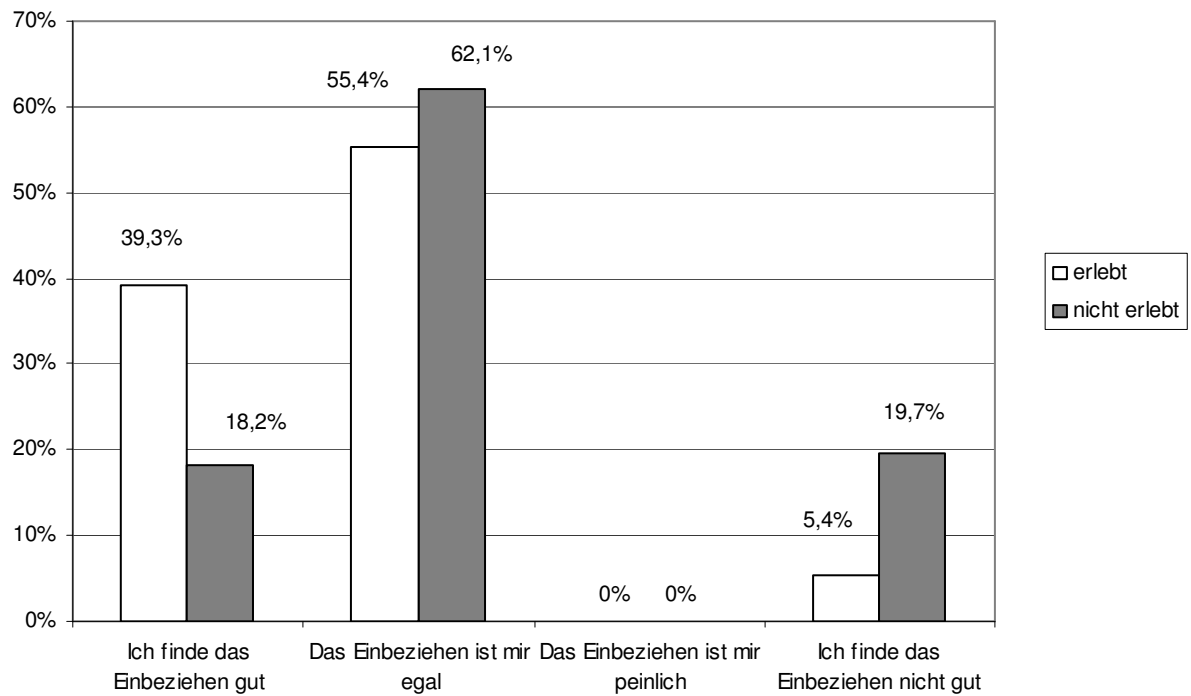


Abbildung 15: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („erlebt“)

Die Anzahl der Gegner („Ich finde es nicht gut, dass sie einbezogen wurden“) schrumpft auf einen geringen Prozentsatz zusammen, die Anzahl der Befürworter („Ich finde es gut, dass sie einbezogen wurden“) wächst auf mehr als das Doppelte an. Hier liegt ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der Variable „Einbezug Muttersprachen erlebt/nicht erlebt“ (MUT/ERL/NERL) und der Variable „Beurteilung (Nicht-)Einbeziehung der unterschiedlichen Muttersprachen“ (MUT/EBZ) vor (vgl. Tab. 4a_{1.1}). Bei der nun folgenden Grafik handelt es sich um eine direkte Gegenüberstellung der Urteile „Ich finde den Einbezug gut“ und „Ich finde den Einbezug nicht gut“. Hier wurde die Negation im rechten Teil der Frage umgepolt (z.B. wurde aus: „Ich finde es nicht gut, dass ich den Einbezug nicht erlebt habe“ die Äußerung „Ich finde den Einbezug gut“), so dass ein direkter Vergleich der nebeneinander-liegenden hellen und dunklen Säule angemessen ist:



$\text{Chi}^2 = 9,83; \text{FG} = 2; p = 0,007 < \alpha = 0,05 \text{ (sign.)}$

Abbildung 16: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

Der genannte Zusammenhang beruht vor allem darauf, dass diejenigen, die das Einbeziehen bereits erlebt haben, signifikant häufiger mit „Ich finde es gut“ und signifikant seltener mit „Ich finde es nicht gut“ antworten als diejenigen, denen diese Erfahrung noch fehlt. Bei letzteren ist die gegenteilige Tendenz zu beobachten (vgl. Tab. 4a₁).

Differenziert man die Grafik nun nach Einsprachigen und Mehrsprachigen, so zeigt sich Folgendes (Abb. 17 und 18):

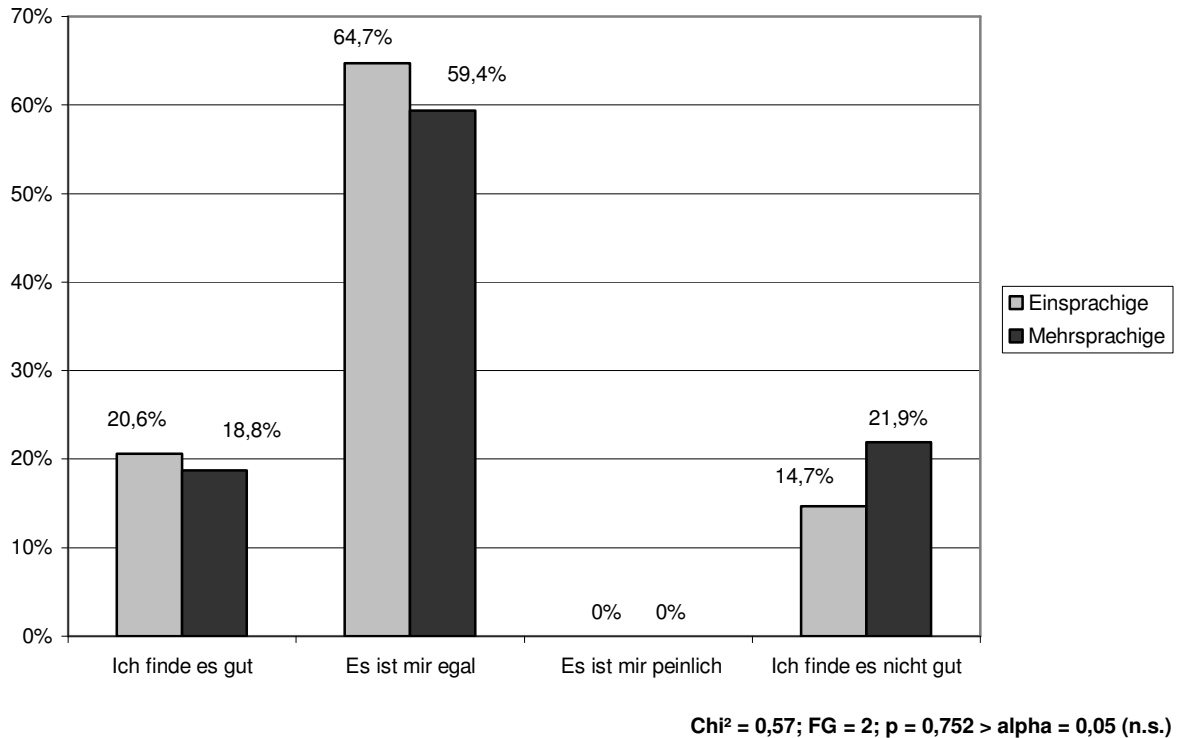


Abbildung 17: Urteil über Einbezug der Muttersprachen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Von den Proband/innen, die ein Einbeziehen der unterschiedlichen Muttersprachen in den Fremdsprachenunterricht noch nicht erlebt haben, gibt die überwiegende Mehrzahl sowohl der einsprachigen als auch der mehrsprachigen Schüler/innen an, dieser Tatsache gleichgültig gegenüberzustehen. Etwas über ein Fünftel der Mehrsprachigen und etwas über ein Siebtel der Einsprachigen würden sich ein Ansprechen und Integrieren der unterschiedlichen Sprachen wünschen, ca. ein Fünftel in beiden Gruppen spricht sich explizit dagegen aus. Auffällig ist, dass die Grafiken der Ein- und Mehrsprachigen sehr ähnlich aussehen (Abb. 17), hier ist kein nennenswerter Unterschied zwischen ES und MS feststellbar (vgl. Tab. 4a₂ und 4a_{2.1}).

Bei den Schüler/innen hingegen, die das Einbeziehen der Muttersprachen bereits erfahren haben, unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen monolingualen und plurilingualen Befragten erheblich:

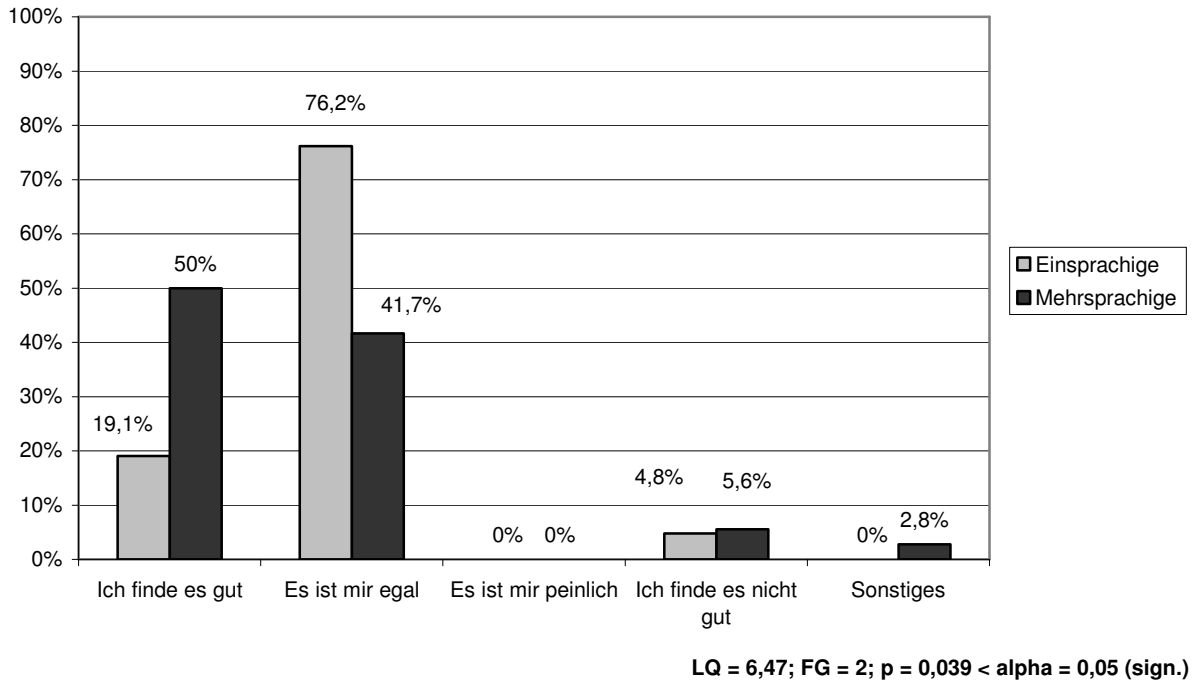


Abbildung 18: Urteil über Einbezug der Muttersprachen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Von den Mehrsprachigen entscheidet sich etwa die Hälfte für „Ich finde es gut“, von den Einsprachigen antwortet eine große Mehrzahl (ca. drei Viertel!) mit „Es ist mir egal“. Gegen ein Einbeziehen spricht sich in beiden Gruppen nur eine sehr geringe Anzahl an Schüler/innen aus. Hier lässt sich ein signifikanter Gesamtzusammenhang zwischen ES/MS und der Variable „Urteil über Einbezug Muttersprachen ‚erlebt‘“ (MUT/ERL) feststellen (vgl. Tab. 4a_{3.1}), der auf folgenden lokalen Signifikanzen beruht: Geben die monolingualen Befragten besonders selten an, dass sie das Einbeziehen der Muttersprachen „gut“ finden, und besonders oft, dass es ihnen „egal“ sei, so kehrt sich das Verhältnis bei den plurilingualen um: Überdurchschnittlich viele mehrsprachige Lernende beurteilen den Einbezug als „gut“ und auffallend wenige äußern sich gleichgültig (vgl. Tab. 4a₃).

Die Begründungen, die von den der Proband/innen für ihr Urteil abgegeben werden, lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

Variable v4a: Einbezug der Muttersprachen	
Code (u. Abkürzung)	Label
v4a_1 (MUT/GLG)	Gleichgültigkeit
v4a_2 (MUT/EMO)	Emotionen
v4a_3 (MUT/NEU/INT)	Neugier/Interesse
v4a_4 (MUT/ÄHN/LE)	Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung
v4a_5 (MUT/ZSO)	Zielsprachenorientierung
v4a_6 (MUT/GLB/TO)	Gleichberechtigung/Toleranz

Tabelle IV: Kategorien Frage 4a (Einbezug der Muttersprachen)

Die Kategorie *Gleichgültigkeit* umfasst Äußerungen der Gleichgültigkeit, des Nicht-Betroffenseins, der Unwichtigkeit etc. (z.B. „es ist mir egal“, „betrifft mich nicht“ oder „ist mir nicht wichtig“).

Der Rubrik *Emotionen* werden Begründungen zugewiesen, in denen auf Emotionen Bezug genommen wird (z.B. „es ist natürlich schön, wenn ...“, „ich bin stolz darauf ...“, „ich finde es peinlich ...“ oder „es ist mir nicht peinlich ...“).

Angaben zum eigenen Interesse werden in die Kategorie *Interesse* eingeordnet (z.B. „interessiert mich nicht“ oder „weil ich denke, dass es sehr interessant wäre“).

Äußerungen, die auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bzw. auf eine Lernerleichterung verweisen, fallen in die Rubrik *Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung* (z.B. „da es öfters Gemeinsamkeiten in den Sprachen gibt. So kann man sich beispielsweise Wörter besser merken“).

Begründungen, in denen sich Proband/innen auf die Priorität des Unterrichtsfachs berufen (bzw. darauf, dass das Erlernen der Zielsprache erschwert werde), bilden die Kategorie *Zielsprachenorientierung* (z.B. „wenn man eine Sprache lernt, sollte man sich total darauf konzentrieren“).

Angaben mit Bezug auf Gleichberechtigung bzw. Toleranz zwischen den Schüler/innen der Klasse werden unter dem Label *Gleichberechtigung/Toleranz* zusammengefasst (z.B. „es

sollte mehr Rücksicht genommen werden“ oder „weil die Schüler mit ausländischer Muttersprache sonst einen unfairen Notenvorteil hätten“).

Stellt man nun die Begründungen der einsprachigen und mehrsprachigen Befragten einander gegenüber, so lassen sich in Kategorie v4a_2 (MUT/EMO) und v4a_4 (MUT/ÄHN/LE) signifikante Unterschiede beobachten:

Kategorie „Emotionen“ (MUT/EMO)

Zwischen ES/MS und MUT/EMO besteht ein hochgesicherter Zusammenhang (vgl. Tab. 4a_{4.1}), der sich bei näherer Betrachtung der Kreuztabelle folgendermaßen genauer bestimmen lässt: Begründungen, in denen Emotionen genannt oder zum Ausdruck gebracht werden, werden auffällig oft von Mehrsprachigen und auffällig selten von Einsprachigen gegeben (vgl. Tab. 4a₄). Differenziert man weiter nach MUT/ERL/NERL, so ergibt sich: Besonders häufig bringen jene plurilingualen Proband/innen Emotionen zum Ausdruck, die ein Einbeziehen der Muttersprachen bereits erlebt haben (vgl. Tab. 4a₅). Sie empfinden Stolz oder Freude/ Gefallen:

- S. 043: *„Es ist natürlich schön, wenn Lehrer deine Muttersprache in anderen Fremdsprachen [...] einmischt.“*
- S. 040: *„Da ich Türkin bin, gefällt es mir, wenn Deutsche oder andere meine Muttersprache lernen.“*
- S. 008: *„Für mich ist es okay, wenn meine Muttersprache in unserer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wird. Ich bin stolz darauf, dass ich auch noch andere Sprachen sprechen kann ...“*
- S. 028: *„Ich finde es gut, dass meine Muttersprache in den Unterricht einbezogen wurde, [...] weil ich dabei behilflich sein kann.“*

oder distanzieren sich explizit von der Antwortmöglichkeit „es ist mir peinlich“:

- S. 008: *„Es ist mir nicht peinlich.“*
- S. 105: *„Ich finde, dass es normal ist, dass man seine Muttersprache spricht, ohne sich dafür zu schämen.“*
- S. 074: *„Es ist mir nicht peinlich, über meine Muttersprache zu reden.“*
- S. 099: *„Es soll kein Geheimnis sein, dass man eben diese Sprache spricht.“*

Von den lediglich zwei Schülern/innen der vorliegenden Stichprobe, die ein Einbeziehen ihrer eigenen Muttersprache als unangenehm empfinden (würden), hat nur einer ein Einbeziehen bereits erlebt (S. 023):

S. 023: „Es ist mir egal, solange es nicht um mich geht.“

S. 118: „Ich finde es peinlich, weil ich nicht unbedingt etwas auf meiner Sprache sagen will.“⁴³

Die überwiegende Mehrzahl der emotionalen Begründungen aber ist positiver Art. Von den einsprachigen Schüler/innen hingegen wird in der vorliegenden Stichprobe nicht eine einzige emotionale Begründung abgegeben.

Kategorie „Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung“ (MUT/ÄHN/LE)

Zwischen ES/MS und MUT/ÄHN/LE lässt sich ein Gesamtzusammenhang beobachten, der auf dem Niveau von 0,05 signifikant ist (vgl. Tab. 4a_{6.1}). Mehrsprachige Befragte nennen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen oder die Erleichterung des Lernens signifikant öfter als einen Grund für ihr Urteil als einsprachige (vgl. Tab. 4a₆). Eine weitere Ausdifferenzierung nach MUT/ERL/NERL ist hier nicht ergiebig, da diese Begründung von mehrsprachigen Proband/innen, die das Einbeziehen positiv erlebt haben, und von solchen, die dies noch nicht erlebt haben, es sich aber wünschen würden, gleichermaßen gegeben wird. Sie erkennen z.T. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen und empfinden (oder empfinden) die Vergleichsmöglichkeiten als Lernerleichterung:

S. 035: „Weil man die Sprachen vergleichen kann.“

S. 055: „In manchen Sprachen gibt es gleiche Wörter. Man kann sehen, wie ähnlich sich die Sprachen teilweise sind.“

S. 072: „Ich fand es z.B. gut, als wir in Latein auch das Französisch mit einbezogen haben. Dadurch kann man Wörter besser herunterleiten. Auch im Französischen gibt es Wörter, die es im Türkischen gibt.“

S. 059: „Ich finde es nicht gut [dass die Muttersprachen nicht einbezogen wurden; Anmerkung N.R.], da es öfters Gemeinsamkeiten in den Sprachen gibt. So kann man sich beispielsweise Wörter besser merken.“

S. 114: „Wenn es mit einbezogen werden würde, hätte man etwas, woran man sich orientieren kann.“

⁴³ S. 118 hat das Einbeziehen noch nicht erlebt und kreuzt die Antwortmöglichkeit „gut“ an. Aus diesem Grunde erscheint er in obenstehenden Grafiken nicht unter der Antwortmöglichkeit „Es ist mir peinlich.“

S. 117: „Ich finde es nicht so gut [dass die Muttersprachen nicht einbezogen wurden; Anmerkung N.R.], weil ich glaube, wenn man ein Wort nicht versteht, dann kann man dieses Wort vielleicht mit der eigenen Muttersprache besser verstehen und merken.“

Die Einsprachigen hingegen äußern sich in der überwiegenden Mehrzahl gleichgültig, sie begründen dies teilweise damit, dass sie sich von einem Einbeziehen der Muttersprachen nicht betroffen fühlen oder dass es ihnen keinen großen Nutzen bringt:

S. 001: „Mir ist dies egal, weil ich die Sprachen sowieso nicht verstehe.“

S. 046: „Es ist mir eigentlich ziemlich egal, weil die Lehrer die Schüler meistens nur fragen, ob es eine bestimmte Vokabel auch in ihrer Sprache gibt.“

S. 051: „Ich bin einfach nur deutsch, also betrifft es mich nicht.“

S. 110: „Es ist mir egal, weil sowieso nur gefragt wurde, was das Wort in dieser Sprache heißt. Es ist nicht schlimm, wenn das passiert, und wenn nicht, ist es auch egal. Ich vergesse es sowieso wieder, weil es nur nebenbei gesagt wird.“

Viele andere wiederholen als Begründung lediglich, dass es ihnen „wirklich egal“ sei.

4.3.3 Einbezug der Herkunftskulturen in den Fremdsprachenunterricht

Auch im Bereich der Herkunftskulturen⁴⁴ sprechen sich die Schüler/innen, die im Fremdsprachenunterricht bereits Gespräche über die unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten erlebt haben, deutlich häufiger für das Einbeziehen aus als die Schüler/innen, die eben dies noch nicht selbst erfahren haben (Abb. 19 und 20)⁴⁵:

⁴⁴ Frage 4b ist – bis auf das Wort „Herkunftskulturen“ anstelle von „Muttersprachen“ – identisch formuliert wie Frage 4a.

⁴⁵ Für die Grafiken 19 und 20 gelten die gleichen Hinweise wie für die Grafiken 14 und 15.

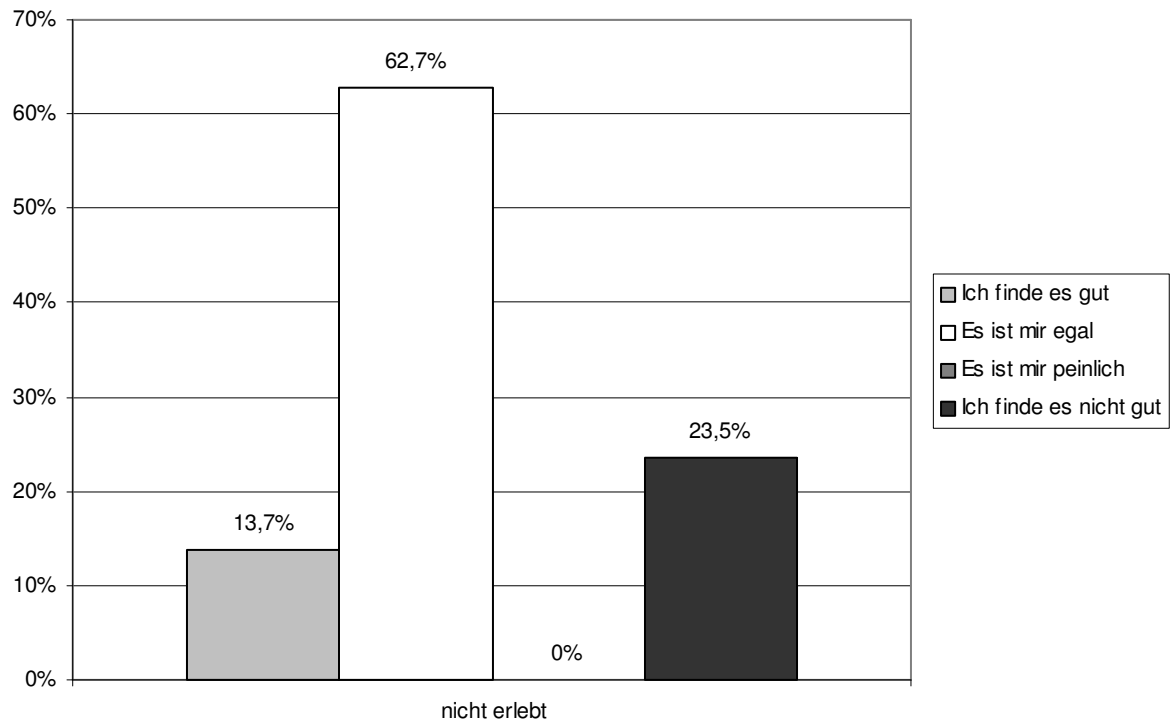


Abbildung 19: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („nicht erlebt“)

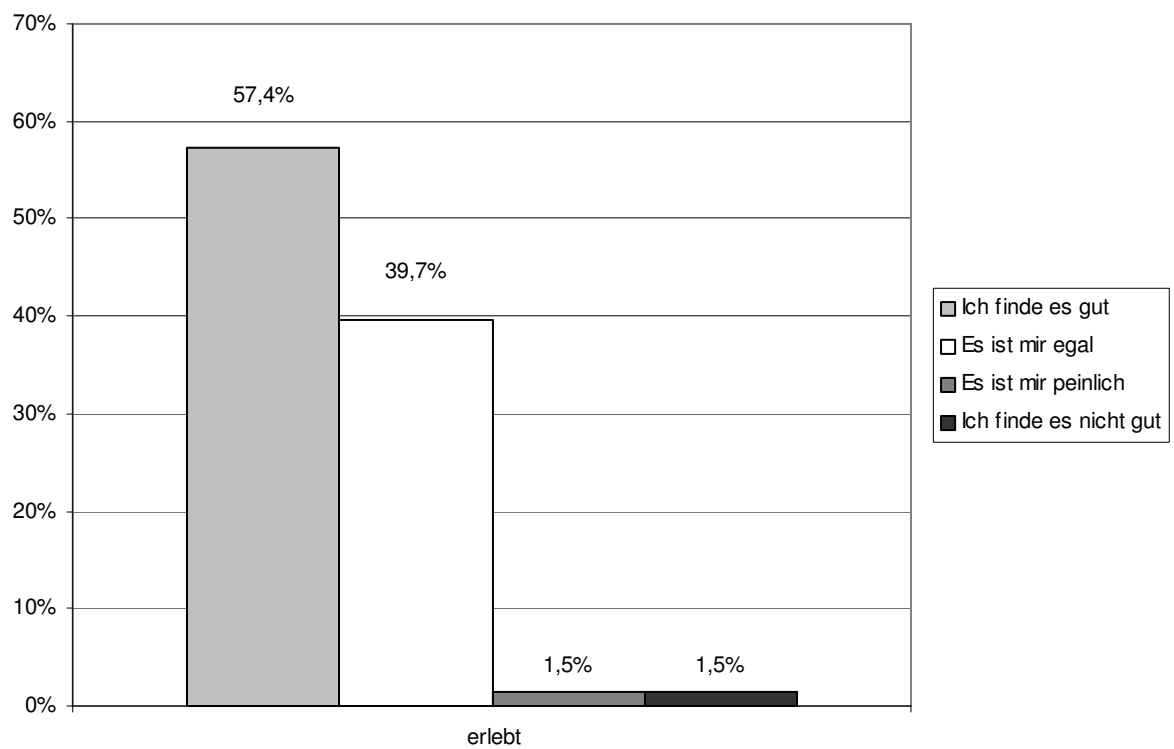


Abbildung 20: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („erlebt“)

Entscheiden sich fast zwei Drittel der Befragten ohne Einbezugserfahrung für das Urteil „Es ist mir egal“, so finden ebenfalls weit über die Hälfte der Proband/innen, die ein Einbeziehen der Kulturen erlebt haben, dies gut. Die Anzahl derer, die den Einbezug nicht gutheißen, sinkt auf einen verschwindend geringen Prozentsatz ab, wenn die Erfahrung gemacht wurde. Insgesamt liegt ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen „Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt“ (HK/ERL/NERL) und „Beurteilung der (Nicht-) Einbeziehung der unterschiedlichen Herkunftskulturen“ (HK/EBZ) vor (vgl. Tab. 4b_{1.1}):⁴⁶

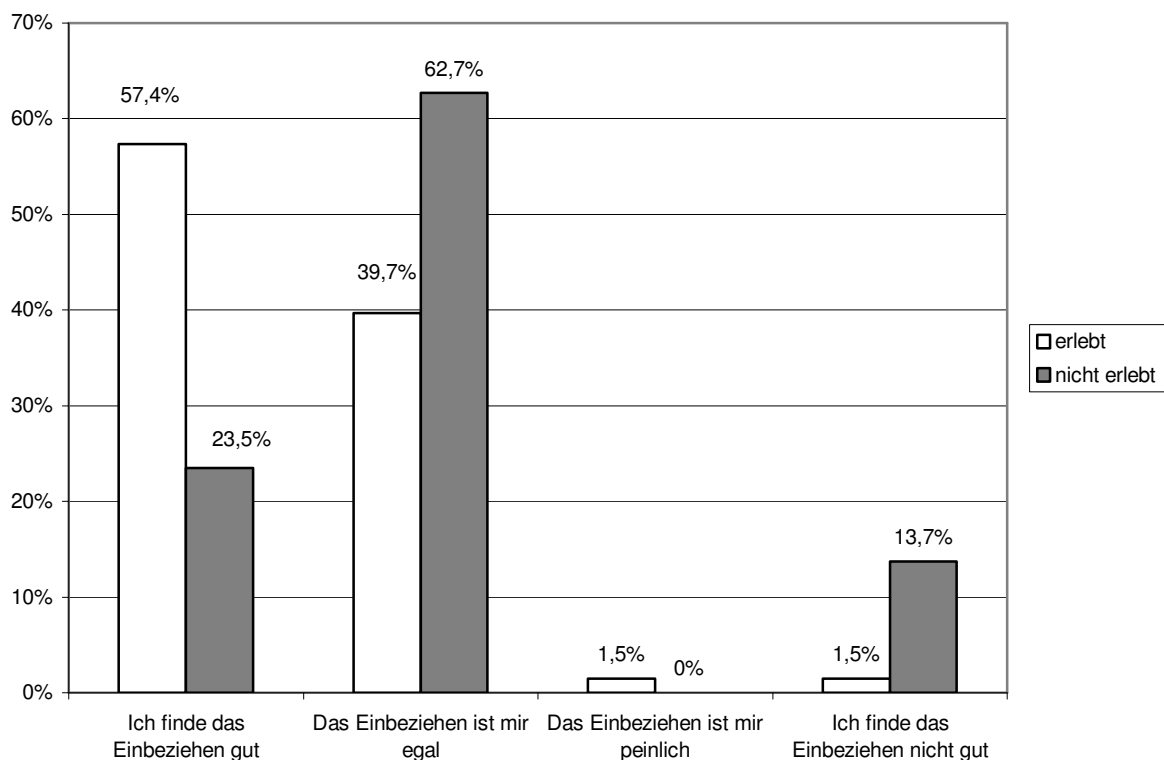


Abbildung 21: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

Dieser basiert vor allem auf folgenden lokalen Zusammenhängen: Während auffallend viele der Proband/innen, die einen Einbezug erlebt haben, dies befürworten (und auffallend wenige

⁴⁶ Bei der folgenden Grafik handelt es sich – wie bei Grafik 16 – um eine direkte Gegenüberstellung der Urteile „Ich finde den Einbezug gut“ und „Ich finde den Einbezug nicht gut“. Hier wurde die Negation im rechten Teil der Frage umgepolt (z.B. wurde aus: „Ich finde es nicht gut, dass ich den Einbezug nicht erlebt habe“ die Äußerung „Ich finde den Einbezug gut“), so dass ein direkter Vergleich der nebeneinanderliegenden hellen und dunklen Säule angemessen ist. Da die Kategorie „Sonstiges“ nur zwei Einträge enthält, wird sie in der Grafik sowie bei den weiteren Berechnungen und Ausführungen nicht berücksichtigt.

von ihnen angeben, es sei ihnen „egal“ oder sie fänden es nicht gut), entscheiden sich besonders viele Lernende ohne Einbezugserfahrung für die Antwortmöglichkeiten „Es ist mir egal“ oder „Ich finde es nicht gut“ (und besonders wenige für „Ich finde es gut“, vgl. hierzu Tab. 4b₁).

Vergleicht man die Antworten der Monolingualen und Plurilingualen miteinander (Abb. 22 und 23), so lässt sich festhalten:

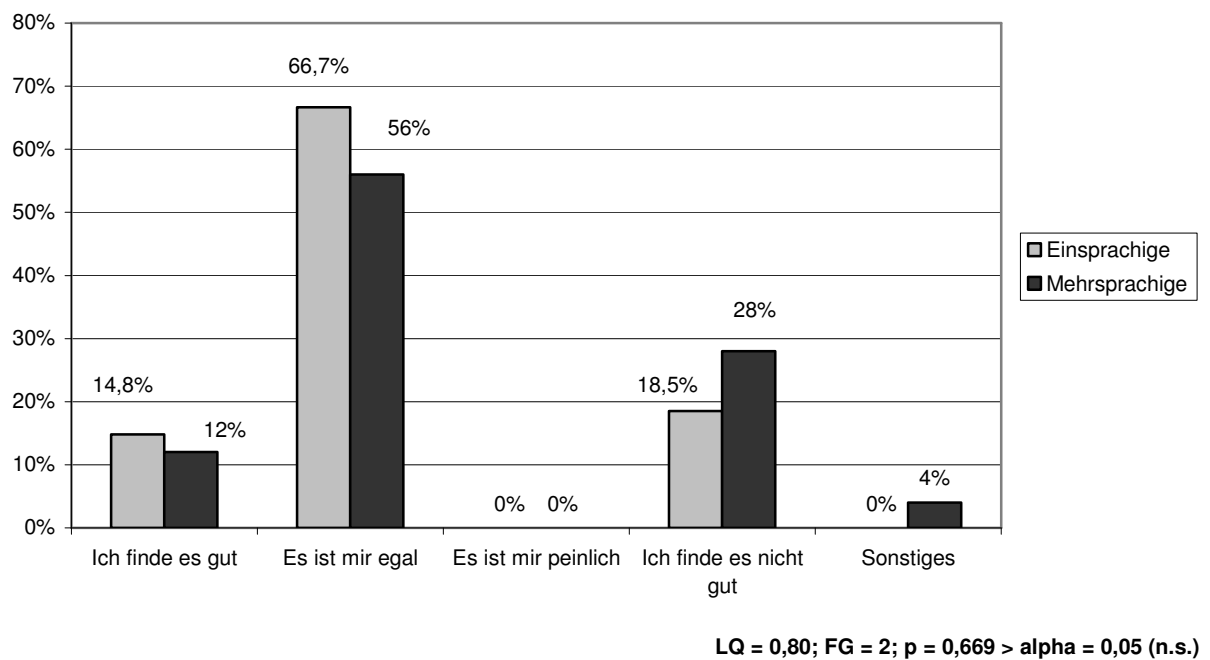
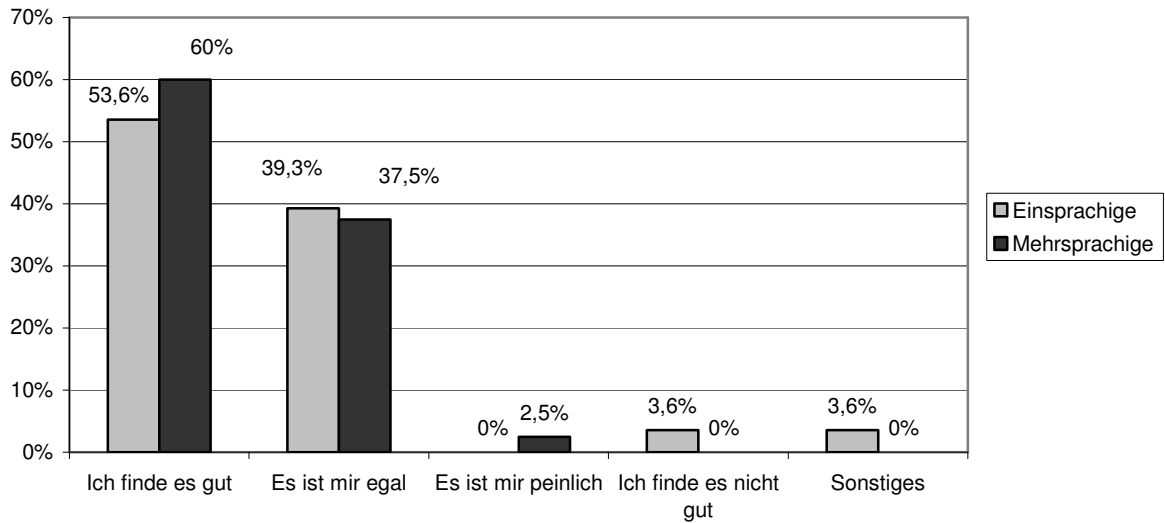


Abbildung 22: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Ohne die Erfahrung des Einbezugs zeigen die plurilingualen und die monolingualen Befragten keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf ihr Interesse daran, im Fremdsprachenunterricht die unterschiedlichen Herkunftskulturen der Mitschüler/innen zu thematisieren (vgl. Tab. 4b_{2,1}): Die Mehrheit in beiden Gruppen äußert sich diesem Thema gegenüber gleichgültig (vgl. Tab. 4b₂).

Anders sieht es bei den Schüler/innen aus, die ein Einbeziehen bereits erlebt haben (Abb. 23):



LQ = 1,91; FG = 2; p = 0,386 > alpha = 0,05 (n.s.)

Abbildung 23: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Hier entscheidet sich die Mehrheit sowohl der Einsprachigen als auch der Mehrsprachigen für die Antwort „Ich finde es gut, dass sie einbezogen wurden“ (vgl. Tab. 4b₃).

Die Begründungen, die von den Lernenden für ihr Urteil abgegeben werden, lassen sich zu folgenden Kategorien zusammenfassen:

Variable v4b: Einbezug der Herkunftskulturen	
Code (u. Abkürzung)	Label
v4b_1 (HK/GLG)	Gleichgültigkeit
v4b_2 (HK/EMO)	Emotionen
v4b_3 (HK/NE/INT)	Neugier/Interesse
v4b_4 (HK/VGL/VU)	Vergleich/Vorurteile
v4b_5 (HK/ZS/ZKO/)	Zielsprachen-/Zielkulturorientierung
v4b_6 (HK/GLB/TO)	Gleichberechtigung/Toleranz
v4b_7 (HK/SONST)	Sonstiges

Tabelle V: Kategorien Frage 4b (Einbezug Herkunftskulturen)

In die Kategorie *Gleichgültigkeit* werden Äußerungen der Art „Es ist mir egal“ sowie Äußerungen des Nicht-Betroffenseins, der Unwichtigkeit etc. einsortiert (z.B. „weil mir die Kulturen egal sind“, „ich bin nicht betroffen“, „denn es ist für mich ja nicht wichtig“ oder „ich sehe nichts Wichtiges darin“).

In der Rubrik *Emotionen* werden Begründungen zusammengefasst, in denen Gefühle zum Ausdruck kommen (z.B. „weil meine Kultur ist mir nicht peinlich“, „da [...] ich es schön fände, wenn etwas über mein Land vorkommt“ oder „weil dann auch andere Schüler was über meine Kultur lernen, auch wenn es wenig ist“).

Angaben zum eigenen Interesse bzw. zur Interessantheit der Kulturen werden der Kategorie *Interesse* zugewiesen (z.B. „da es interessant ist, neue Kulturen kennen zu lernen“ oder „weil es mich nicht interessiert“).

Äußerungen, die auf einen Vergleich zwischen den Mitschülern und ihren Kulturen oder auf Vorurteile (bzw. Konflikte) unter ihnen verweisen, fallen in die Rubrik *Vergleich/Vorurteile* (z.B. „ich finde es gut und schlecht, weil da ein Vergleich entsteht“, „weil die Klassenkameraden dann z.B. denken ‚ja, alle Österreicher sind so wie er!‘“ oder „weil es sonst Konflikte zwischen Schülern gegeben hätte“).

Begründungen, in denen sich Proband/innen auf die Priorität der Zielsprache bzw. der Zielkultur berufen, bilden die Kategorie *Zielsprachen-/ Zielkulturorientierung* (z.B. „es gehört nicht in den Fremdsprachenunterricht“, oder „meiner Meinung nach gehört das nicht in den Fremdsprachenunterricht, sondern zu Geschichte“).

Angaben mit Bezug auf Gleichberechtigung bzw. Toleranz zwischen den Schüler/innen der Klasse werden unter dem Label *Gleichberechtigung/Toleranz* zusammengefasst (z.B. „es ist mir [...] egal, woher jemand ist und welche Sprache er noch spricht, solange ich mich normal mit ihm unterhalten kann“ oder „jeder sollte von jedem die Kultur kennen, aber die eigene leben“).

In die Kategorie *Sonstiges* werden die Äußerungen eingeordnet, die als Beantwortung auf die Frage wenig Aussagekraft besitzen und folglich im Rahmen der Untersuchung uninteressant sind (z.B. „nein, ich kann es nicht begründen“, „habe nicht wirklich eine Antwort darauf“,

„hab ich noch nicht drüber nachgedacht“). Aus eben dem Grunde, dass diese Antworten inhaltlich wenig aussagekräftig sind, wird die Kategorie *Sonstiges* trotz ihrer sieben Einträge bei den weiteren Ausführungen und Berechnungen nicht berücksichtigt.

Vergleicht man die Begründungen von einsprachigen und mehrsprachigen Schüler/innen, so lassen sich im Rahmen meiner Untersuchung zunächst in den Kategorien v4b_5 (HK/ZS/ZKO) und v4b_6 (HK/GLB/TO) signifikante Unterschiede beobachten:

Kategorie „Zielsprachen-/ Zielkulturorientierung“ (HK/ZS/ZKO)

Zwischen ES/MS und HK/ZS/ZKO besteht ein hochgesicherter Zusammenhang (vgl. Tab. 4b_{4.1}), der sich folgendermaßen genauer bestimmen lässt: Begründungen, in denen auf die Priorität der Zielsprache oder der Zielkultur verwiesen wird, werden überdurchschnittlich oft von einsprachigen und auffällig selten (in der vorliegenden Stichprobe nie!) von mehrsprachigen Proband/innen gegeben (vgl. Tab. 4b₄). Differenziert man weiter nach HK/ERL/NERL, so ergibt sich: Besonders häufig geben jene Monolingualen Begründungen der Kategorie Zielsprachen-/Zielkulturorientierung an, die das Einbeziehen der Herkunftskulturen noch nicht erlebt haben (vgl. Tab. 4b₇). Insgesamt nennen vor allem die Lernenden, welche die Antwortmöglichkeit „Es ist mir egal“ wählen, diese Begründung (vgl. Tab. 4₁₁ und 4₁₃). Viele Schüler/innen dieser Gruppe haben offenbar keine Vorstellung davon, was die unterschiedlichen Herkunftskulturen zu ihrem Englisch- oder Französischunterricht beitragen könnten:

- S. 019: *„Wir haben weder aus England, noch aus Frankreich jemanden in unserem Kurs, aber wenn, wäre es sicher interessant, mal zu erfahren, wie es in dem Land so ist.“*
- S. 051: *„Außerdem kann man z.B. die polnische Kultur schlecht in den Englischunterricht einbeziehen.“*
- S. 058: *„Außerdem hat es nichts mit dem Unterricht zu tun.“*
- S. 059: *„Meiner Meinung nach gehört das nicht in den Fremdsprachenunterricht, sondern zu Geschichte.“*
- S. 110: *„Ich finde, es gehört nicht in den Fremdsprachenunterricht.“*
- S. 135: *„Es stört mich nicht, hat aber meiner Meinung nach keinen Nutzen.“*

Kategorie „Gleichberechtigung/Toleranz“ (HK/GLB/TO)

Zwischen ES/MS und HK/GLB/TO liegt folgender gesicherter Gesamtzusammenhang (vgl. Tab. 4b_{5.1}) vor: Mehrsprachige notieren signifikant häufiger als einsprachige Begründungen der Kategorie „Gleichberechtigung/Toleranz“ (vgl. Tab. 4b₅). Eine weitere Ausdifferenzierung nach HK/ERL/NERL ergibt: Besonders häufig werden Gründe dieser Art von den mehrsprachigen Befragten genannt, die das Einbeziehen bereits erlebt haben (vgl. Tab. 4b₈). Gleichberechtigung/Toleranz ist in diesem Zusammenhang entweder in dem Sinne zu verstehen, dass jeder in der Klasse über die Kulturen der anderen informiert sein sollte (bzw. die Gelegenheit haben sollte, sich über sie zu informieren),

S. 040: „Alle sollten wissen, wie andere Kulturen sind. Jeder sollte von jedem die Kultur kennen, aber seine eigene leben.“

S. 099: „Wieso sollten nicht noch andere erfahren, wie es so in anderen Ländern ist.“

S. 101: „So können andere Kinder, die z.B. aus Deutschland kommen, andere Kulturen kennenlernen.“

oder in dem Sinne, dass man sich selbst als „tolerant“ versteht,

S. 118: „Mir ist es egal, weil ich eigentlich tolerant bin.“

S. 106: „Die Person ist in diesem Falle auch wichtiger.“ [Begründung in 4a, auf die hier Bezug genommen wird: „Alles kommt auf die Person an und es ist egal, ob man Deutsch, Türkisch oder Russisch als Muttersprache hat.“]

oder aber schließlich in dem Sinne, dass durch das Einbeziehen Ungerechtigkeiten in der Klasse entstehen:

S. 039: „Immer wird über die Osmanen oder die Erdbeben in der Türkei geredet. Aber über Albanien oder Mazedonien, dass da ein schlimmer Krieg war, lernen wir nicht im Unterricht.“

S. 096: „Siehe 4a.“ [Begründung in 4a: „Die Leute, für die die jeweilige Muttersprache nicht zutrifft, verstehen nicht so gut die Sprache und für diejenigen ist alles neu und die haben somit einen Nachteil.“]

Die Differenzierung nach HK/ERL/NERL (Einbezug Herkunftssprachen erlebt / nicht erlebt) zeigt ferner Folgendes:

Kategorie „Emotionen (HK/EMO)

Mehrsprachige, die es bereits erlebt haben, dass die unterschiedlichen Herkunftskulturen im Unterricht thematisiert wurden, geben auffallend oft *emotionale* Begründungen ab (vgl. Tab. 4b₆ und 4b_{6.1}). Sie empfinden Stolz oder Freude bzw. äußern ihre Zufriedenheit darüber,

dass andere etwas über ihre Herkunftskultur erfahren (können)

S. 041: „Es kann nie schaden, dass auch andere Schüler etwas von meiner Kultur mitbekommen.“

S.: 124: „Weil dann auch andere Schüler was über meine Kultur lernen, auch wenn es wenig ist.“

bzw. dass ihre Muttersprache oder Herkunftskultur gewürdigt werden

S. 026: „Ich finde es gut, da ich selber halb deutsch, halb nigerianisch bin und ich es schön fände, wenn etwas über mein Land vorkommt.“

S. 041: „Dann sehe ich, dass meine Muttersprache notwendig.“

oder dass sie selbst als „Experten“ einen Beitrag zum Unterricht leisten können:

S. 028: „Ich finde es gut, weil ich darüber etwas sagen kann ...“

S. 072: „... als wir das Thema ‚Orient‘ hatten, konnte ich, da ich eine Türkin bin, auch etwas dazu beitragen.“

Andere distanzieren sich explizit von der Antwortmöglichkeit „Es ist mir peinlich“:

S. 113: „... weil ich daran nichts Schlimmes sehe.“

S. 074: „Weil mein Kultur ist mir nicht peinlich ...“

In der vorliegenden Stichprobe ist die Haltung der Mehrsprachigen, die auf der emotionalen Ebene argumentieren, also durchweg als positiv zu bewerten.

Kategorie „Neugier/Interesse“ (HK/NE/INT)

Unter denjenigen, die den Einbezug bereits erlebt haben und dieses Erlebnis positiv bewerten, nennen besonders viele Ein- und Mehrsprachige *Interesse* an den Kulturen der

Mitschüler/innen oder an fremden Kulturen allgemein als Grund (vgl. Tab. 4b₁₀ und 4b_{10.1}). Von den vielen Begründungen dieser Art seien exemplarisch die folgenden genannt:

S. 046: „Ich finde es gut, weil es sehr interessant ist, etwas über andere Kulturen zu erfahren.“

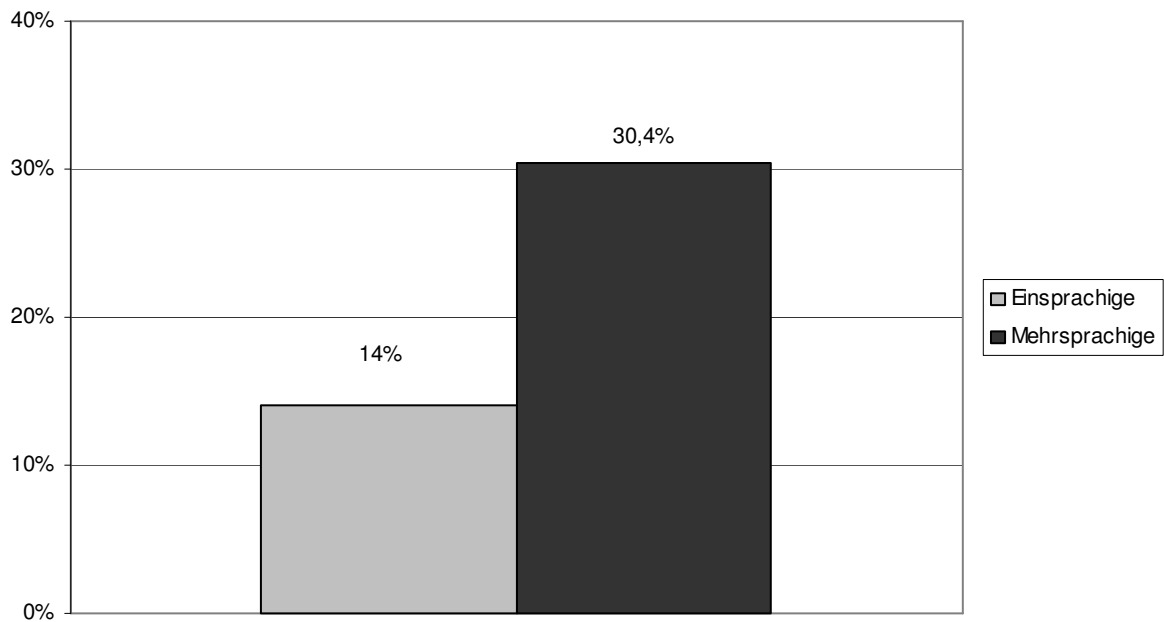
S. 054: „Weil es sicher interessant ist, etwas über die Kultur seiner Mitmenschen zu lernen.“

S. 071: „Ich finde es gut, da man dadurch die Kulturen anderer Herkunft mit erleben kann. Ich finde das interessant.“

4.3.4 Beliebte (und nicht beliebte) Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht

In Bereich III meines Fragebogens wird ferner erhoben, welche Tätigkeiten den Proband/innen im Fremdsprachenunterricht „besonders gut“ bzw. „überhaupt nicht“ zusagen. Von den zwanzig vorgegebenen Antwortmöglichkeiten für jede dieser Fragen wird die Kategorie „Sonstiges“ im Weiteren nicht berücksichtigt, da hier insgesamt nur ein Eintrag zu verzeichnen ist.

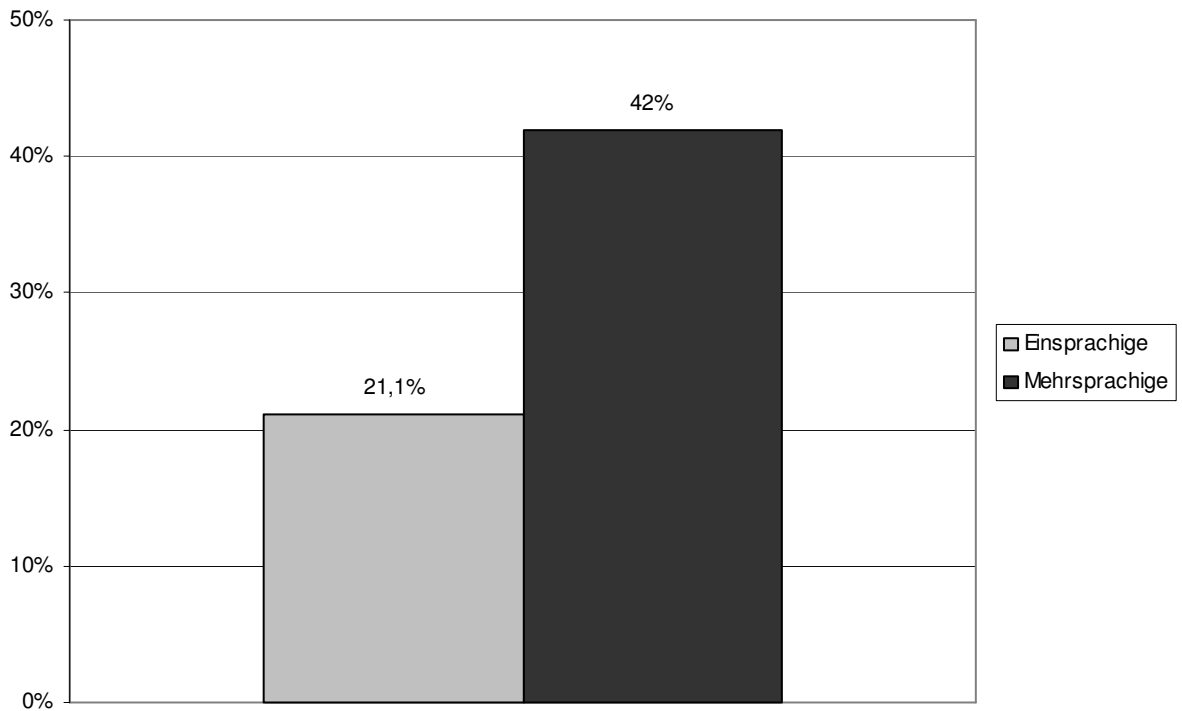
Lassen sich im Bereich der nicht beliebten Tätigkeiten (Frage 6) keine Zusammenhänge zwischen der Variable ES/MS und den Antworttendenzen feststellen (vgl. Tab. 6), so treten im Bereich der beliebten Tätigkeiten (Frage 5; vgl. Tab. 5) an drei Stellen signifikante Unterschiede zwischen den einsprachigen und mehrsprachigen Befragten hervor. Diese sind in den Grafiken 24, 25 und 26 einzeln dargestellt:



v5_10: Chi² = 4,74; FG = 1; p = 0,03 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 24: Beliebte Tätigkeit „Grammatikübungen machen“

Signifikant mehr Mehrsprachige als Einsprachige geben an, besonders gerne Grammatikübungen zu machen (vgl. Tab. 5₁ und 5_{1.1}). Von den Monolingualen entscheidet sich nur etwa ein Siebtel für diese Unterrichtsaktivität, bei den Plurilingualen ist es etwa ein Drittel. Betrachtet man das Verhältnis zwischen beiden Gruppen, so lässt sich feststellen: Ein etwas mehr als doppelt so hoher Anteil der Mehrsprachigen wählt die Antwortmöglichkeit „Grammatikübungen machen“ als eine Tätigkeit, die sie im Unterricht besonders gerne mögen. Ähnliches gilt für das Item „Vokabeln lernen“:



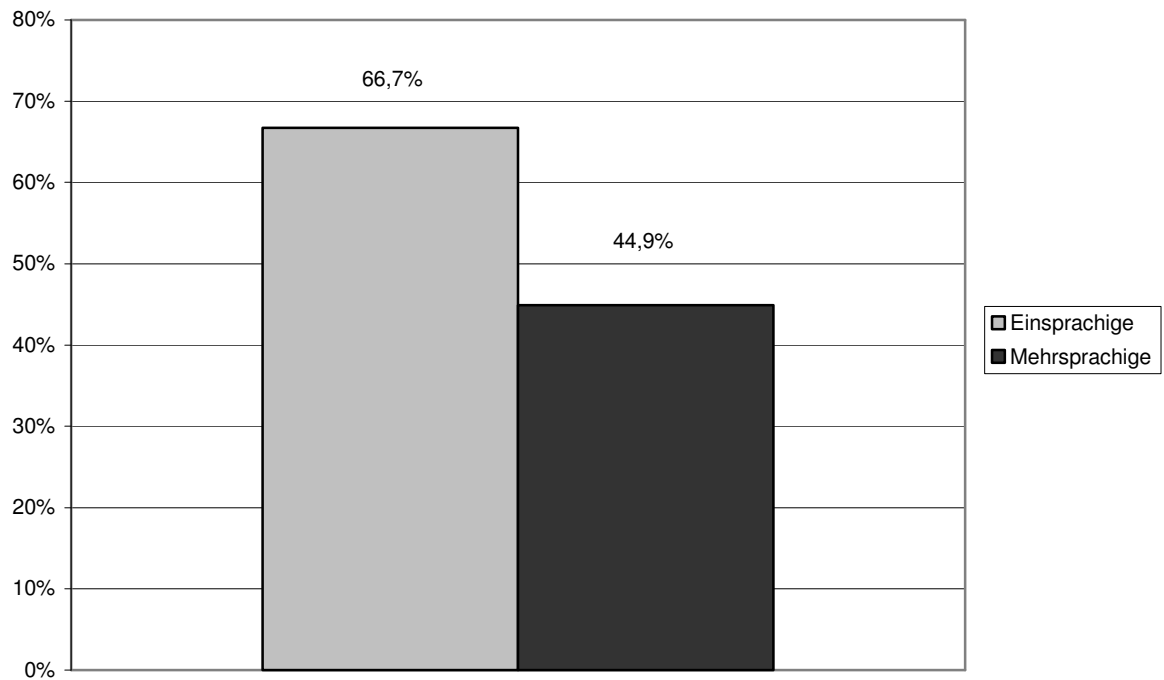
v5_12: Chi² = 6,26; FG = 1; p = 0,012 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 25: Beliebte Tätigkeit „Vokabeln lernen“

Ebenfalls ein (im Vergleich zu den Einsprachigen) etwa doppelt so hoher Anteil der Mehrsprachigen gibt an, besonders gerne Vokabeln zu lernen⁴⁷, wobei die Prozentzahlen hier insgesamt etwas höher liegen als bei Item 10 („Grammatikübungen machen“): Etwa ein Fünftel der Monolingualen und etwa zwei Fünftel der Plurilingualen entscheiden sich für diese Unterrichtsaktivität. Auch hier liegt ein signifikanter Gesamtzusammenhang vor (vgl. Tab. 5₂ und 5_{2.1}).

Anders sieht es bei dem Item „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“ aus:

⁴⁷ Item 12 „Vokabeln lernen“ steht in Abgrenzung zu Item 19 „Wortschatzarbeit im Unterricht“, welches keine nennenswerten Unterschiede aufdeckt. Es ist also tatsächlich das *Lernen* von Vokabeln und nicht die Erweiterung des Wortschatzes in jedweder Form gemeint.



v5_17: Chi ² = 5,96; FG = 1; p = 0,015 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 26: Beliebte Tätigkeit „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“

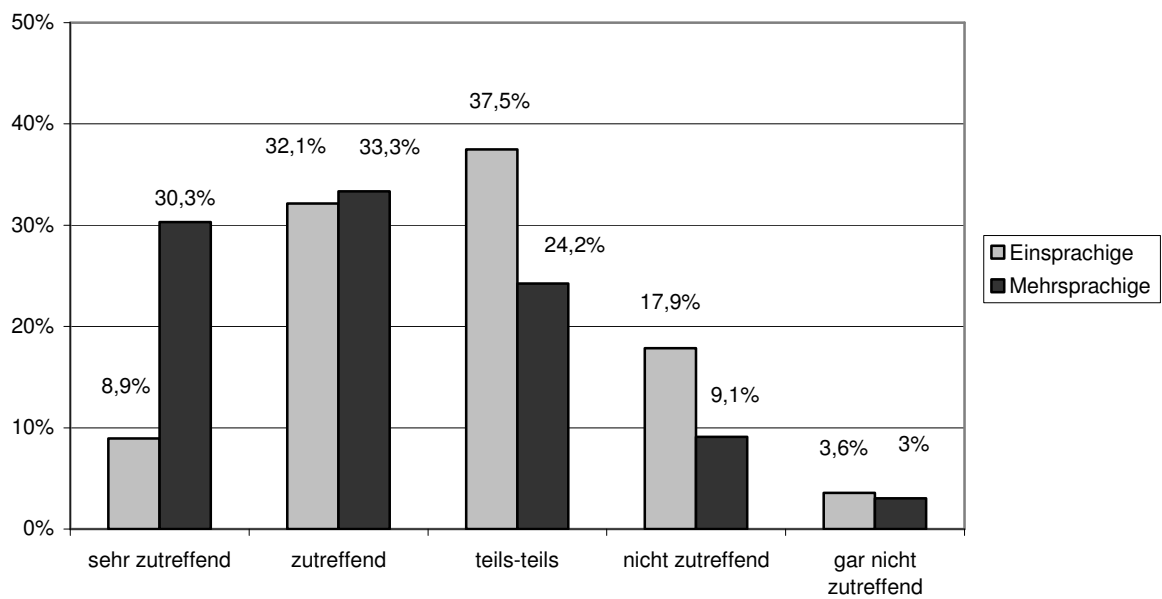
Hier sind es die einsprachigen Schüler/innen, die besonders oft (und die mehrsprachigen Schüler/innen, die auffallend selten) angeben, besonders gerne mit freien Aufgaben zu arbeiten. Ca. zwei Drittel der Einsprachigen und etwas weniger als die Hälfte der Mehrsprachigen entscheiden sich für diese Antwortmöglichkeit. Auch dieser Unterschied ist signifikant, so dass für die vorliegende Stichprobe von einem gesicherten Zusammenhang ausgegangen werden kann (vgl. Tab. 5₃ und 5_{3.1}).

4.4 Auffassungen II: Das Lernen von Fremdsprachen

In Bereich IV des Fragebogens wird nach den *Auffassungen* der Lernenden im Hinblick auf das Erlernen einer Fremdsprache gefragt. Dieser Bereich der *„Auffassungen“* im engeren Sinne' besteht aus 24 Items (oder Aussagen über das Fremdsprachenlernen), welche die Proband/innen auf einer fünfstufigen Skala zwischen den Polen „sehr zutreffend“ und „gar

nicht zutreffend“ beurteilen sollen. An einigen Stellen zeigen sich gesicherte Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Beurteilung der Aussage und der Variable ES/MS (vgl. Tab. 8):

Zwischen der Beurteilung der Aussage „Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen“ und ES/MS liegt ein signifikanter Zusammenhang vor, der sich wie folgt genauer bestimmen lässt:

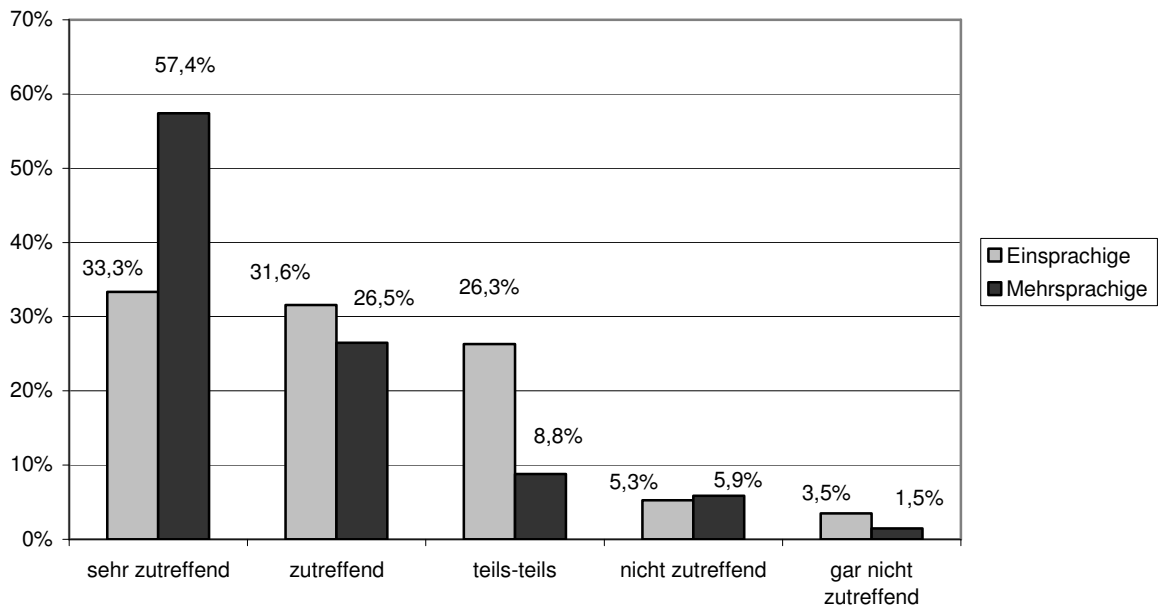


$\chi^2 = 10,33$; $FG = 4$; $p = 0,035 < \alpha = 0,05$ (sign.)

Abbildung 27: Item 9 „Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen.“

Im Bereich der Antwortmöglichkeit „sehr zutreffend“ sind die mehrsprachigen Lernenden deutlich über- und die einsprachigen Lernenden deutlich unterrepräsentiert (vgl. Tab. 8₂ und 8_{2.1}). Die mehrsprachigen Proband/innen vertreten also signifikant dezidierter als die einsprachigen die *Auffassung*, dass das Grammatiklernen das Wichtigste beim Fremdsprachenlernen sei.

Ein weiterer gesicherter Zusammenhang lässt sich zwischen der Beurteilung der Aussage „Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden“ und ES/MS erkennen:

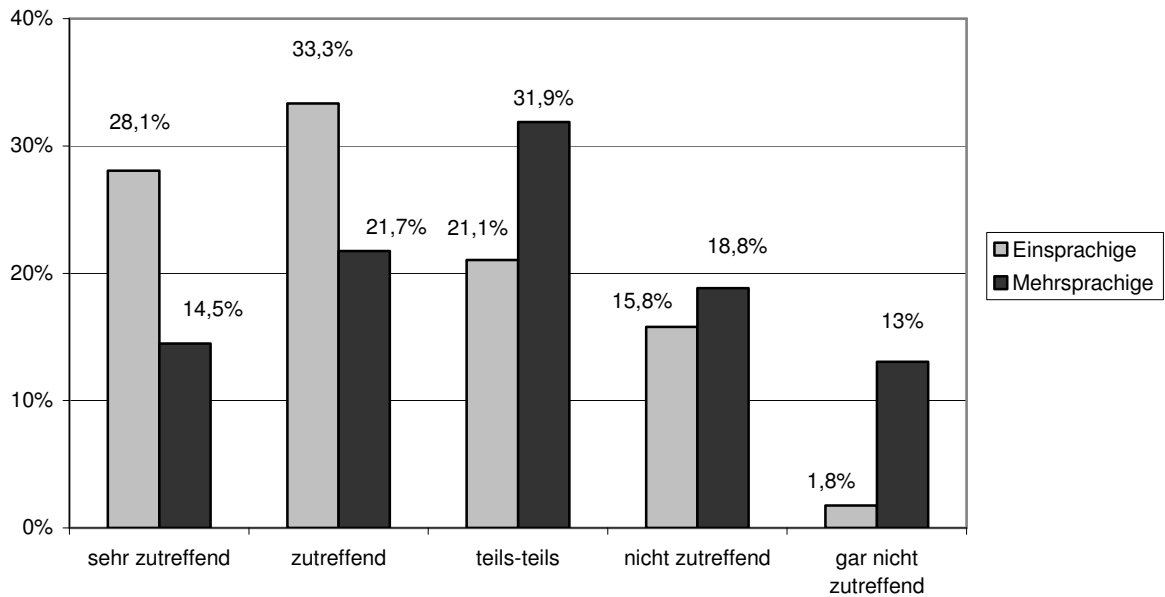


LQ = 10,54; FG = 4; p = 0,032 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 28: Item 15 „Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden.“

Auch hier geben die mehrsprachigen Lernenden signifikant häufiger als die einsprachigen an, diese Aussage „sehr zutreffend“ zu finden (vgl. Tab. 8₃ und 8_{3.1}). Die einsprachigen Schüler/innen entscheiden sich auffallend oft für „teils-teils“. Auch bei diesem Item lässt sich also feststellen, dass die plurilingualen Befragten signifikant entschiedener ihre Zustimmung äußern als die monolingualen.

Zwischen der Beurteilung der Aussage „Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden“ und ES/MS ist ferner folgender signifikante Gesamtzusammenhang beobachtbar:

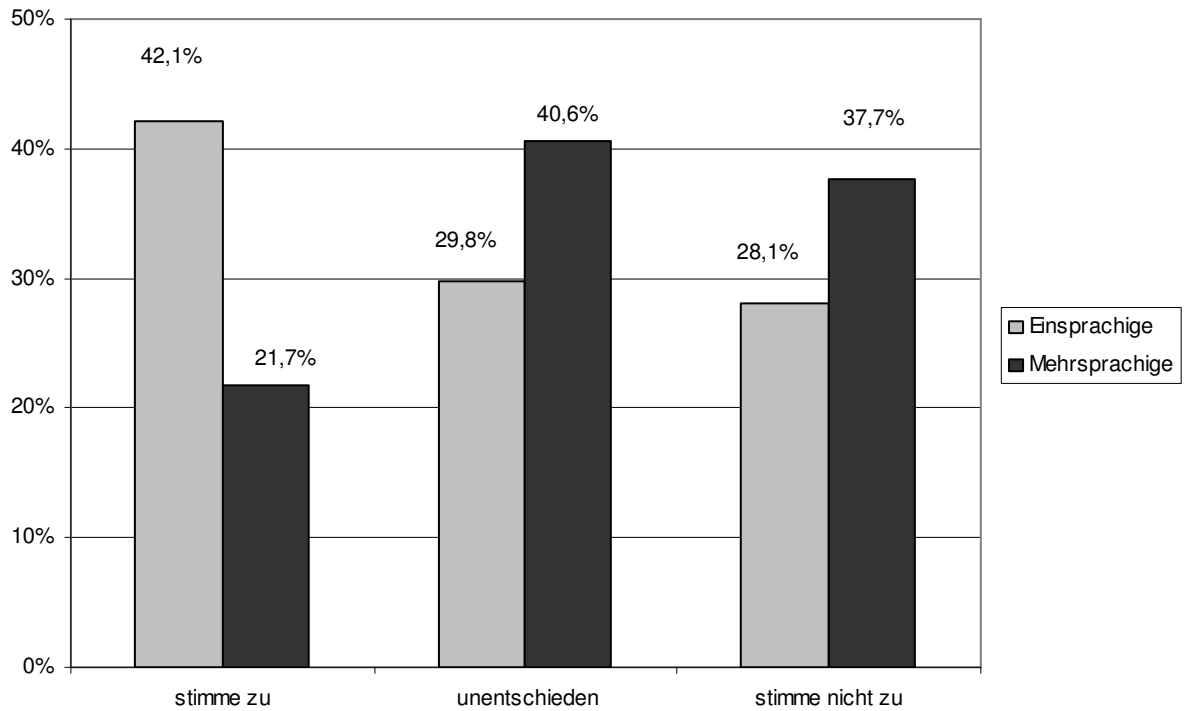


Chi² = 10,88; FG = 4; p = 0,028 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 29: Item 22 „Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden.“

Während monolinguale Lernende diese Aussage überdurchschnittlich oft für „sehr zutreffend“ und extrem selten für „gar nicht zutreffend“ halten, kehrt sich das Verhältnis bei den plurilingualen um: Sie geben besonders selten an, diese Aussage „sehr zutreffend“ zu finden, dafür aber beurteilen sie sie auffallend oft als „gar nicht zutreffend“ (vgl. Tab. 8₄ und 8_{4.1}). Die plurilingualen Befragten schätzen sich selbst also signifikant seltener als „gehemmt“ ein, wenn es um die Anwendung ihrer Fremdsprachen geht.

Wenn auch bei der Auswertung der fünfstufigen Skala keine Gesamt-Abhängigkeit zwischen der Beurteilung der Aussage „Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten“ und ES/MS feststellbar ist (vgl. Tab. 8_{1.1}), so fällt hier doch eine lokale Signifikanz auf (vgl. Tab. 8₁), die bei Reduktion der Skala auf drei Stufen (stimme zu – unentschieden – stimme nicht zu) als gesicherter Gesamtzusammenhang hervortritt:

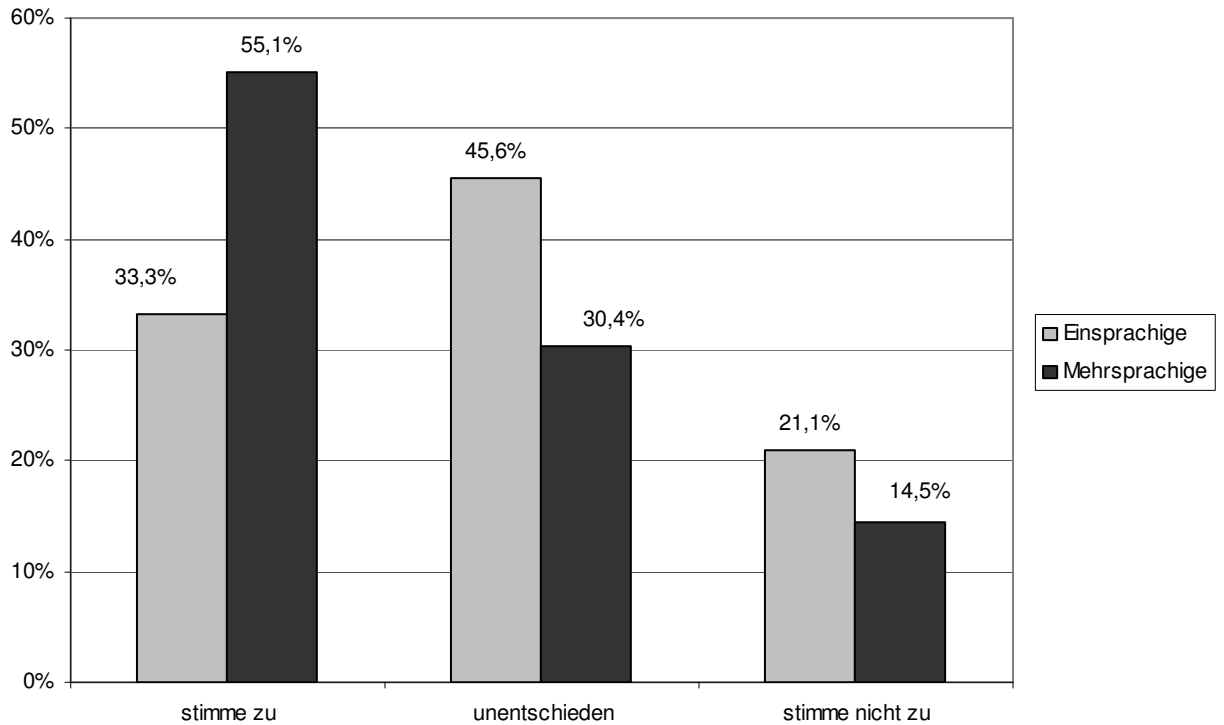


Chi² = 6,06; FG = 2; p = 0,48 < alpha = 0,05 (sign.)

Abbildung 30: Item 4a „Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten.“ (dreistufig)

Dieser Aussage stimmen einsprachige Schüler/innen besonders häufig und mehrsprachige Schüler/innen besonders selten zu (vgl. Tab. 8₅ und Tab. 8_{5,1}).

Bei Reduktion auf eine dreistufige Skala lässt sich ferner folgende *Tendenz* (= lokale Signifikanz) erkennen (vgl. Tab. 8₆), auch wenn der p-Wert für die Berechnung des Gesamtzusammenhangs knapp über 0,05 liegt (vgl. Ta. 8_{6,1}):



Chi² = 5,96; FG = 2; p = 0,051 > alpha = 0,05 (n.s.)

Abbildung 31: Item 24: „Ich bin gut im Lernen von Sprachen.“

Der Aussage „Ich bin gut im Lernen von Sprachen“ stimmen plurilinguale Lernende überdurchschnittlich oft, monolinguale auffallend selten zu.

Die Ergebnisse im Bereich der „beliebten Aktivitäten“ und der ‚*Auffassungen* im engeren Sinne‘ zusammenfassend, lässt sich festhalten: Mehrsprachige Lernende zeigen in der vorliegenden Untersuchung stärker als einsprachige die Tendenz, ‚Vokabellernen‘ und ‚Grammatikübungen‘ als besonders beliebte Aktivitäten anzugeben und ‚Grammatiklernen‘ sowie ‚unmittelbare Fehlerkorrektur‘ für sehr ertragreich zu halten. Einsprachige dagegen sprechen sich häufiger für ‚Freie Aufgaben nach ihrer Wahl‘ aus und halten öfter ‚Projektlernen‘ für besonders gewinnbringend. Wenn es um die Anwendung von Fremdsprachen in Gesprächssituationen geht, fühlen die einsprachigen Lernenden sich deutlich gehemmt als ihre mehrsprachigen Mitschüler/innen, und letztere tendieren häufiger dazu, sich für „gut im Lernen von Sprachen“ zu halten.

5. Interpretation

Die Ergebnisse, die in Kap. 4 dem Aufbau des Fragebogens folgend dargestellt wurden, sollen nun thematisch zueinander in Beziehung gesetzt und interpretiert werden. Wie im vorangegangenen Kapitel sind auch hier von mir formulierte Verallgemeinerungen immer auf die Stichprobe zu beziehen (vgl. Kap. 4).

5.1 Zum Überwiegen sachlicher Assoziationen

Die Resultate in Kap. 4.1 zeigen, dass die überwiegende Mehrzahl der Proband/innen sachlich formulierte Begriffe oder Syntagmen als Assoziationen zu dem Begriff „Fremdsprachenunterricht“ nennt. Dies lässt sich m.E. mit der Situation bzw. der Anlage der Untersuchung erklären. Die Frage zum Freien Assoziieren sollte als *warming up* dienen, um die Schüler/innen für die Beantwortung der weiteren Fragen zu öffnen. Diese Position hat aber möglicherweise die Bereitschaft der Jugendlichen, emotionale Haltungen preiszugeben, blockiert. Denn die normalen Filter und wesentlichen Hindernisse des Freien Assoziierens, „die Logik, die Vernunft, ein gutes Bild abgeben wollen, Stolz, Selbstwertgefühl, Moral, Scham, Mißtrauen, Erfahrung und falsche Erwartungen“ (Sponsel 2001: 2), waren vermutlich bei den meisten Proband/innen zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht ausgeschaltet. Um über die *warming-up*-Funktion der Assoziationsaufgabe hinaus vermehrt „mit Affekt besetzte“, d.h. energetisch hochwertige (vgl. Kast 1980: 13) Assoziationen erheben zu können, wäre es möglicherweise an dieser Stelle sinnvoller gewesen, von einer Vorgabe auszugehen. Für die Formulierung der Aufgabenstellung im Fragebogen hätte dies bedeutet, die Proband/innen direkt zum Nennen von Gefühlen, Wünschen, Befindlichkeiten etc. anzuregen.

5.2 Affinität zum Fremdsprachenlernen und Selbstbild als Sprachenlerner

Interessant erscheint mir aber doch die in Kap. 4.1 dargelegte Beobachtung, dass die mehrsprachigen Befragten signifikant seltener als die einsprachigen negativ wertende Assoziationsbegriffe zu dem Stichwort „Fremdsprachenunterricht“ nennen. Dies könnte zum einen auf kulturelle Orientierungen (vgl. Kap. 2.1.1) zurückzuführen sein, die es den

Schüler/innen mit nicht-deutschem Hintergrund verbieten, Kritik an Lehrern bzw. am Unterricht zu äußern, da sie alle aus relativ stark an Autoritäten ausgerichteten Kulturen stammen (vgl. Kap. 3.4.3). Die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Lernenden hingegen, die sehr viel individualistischer sozialisiert sind, haben wenig Hemmungen, negativ wertende Bewusstseinsinhalte zu notieren. Eine weitere Erklärung ergibt sich aus der Auswertung des Fragebogens: Die mehrsprachigen Lernenden zeigen im Rahmen meiner Untersuchung insgesamt tatsächlich eine positivere Sicht auf das Fremdsprachenlernen als ihre einsprachigen Mitschüler/innen.

Denn neben der Tatsache, dass die Plurilingualen – zumindest im Fach Französisch – die besseren Noten erzielen (siehe hierzu Kap. 4.2.1), geben sie auch signifikant häufiger als die Monolingualen an, gerne Fremdsprachen zu lernen (vgl. Kap. 4.3.1). Begründet wird dieses Urteil besonders oft mit der *Relevanz* des Fremdsprachenlernens, die die mehrsprachigen Lernenden offensichtlich auf unterschiedlichen Ebenen kennen gelernt haben. Die (im Vergleich zu den Plurilingualen) auffallend wenigen Monolingualen, die angeben, gerne Fremdsprachen zu lernen, tendieren hingegen dazu, *Interesse* als Grund anzuführen.

Dieser Befund lässt sich mit dem großen *Erfahrungsvorsprung* erklären, den die mehrsprachigen Schüler/innen gegenüber den einsprachigen haben:

- Sie haben mehr Erfahrungen im Spracherwerb und können auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozess zurückblicken, was einer Mehrzahl von ihnen – zumindest im Hinblick auf ihre innere Haltung – beim Erlernen einer neuen Sprache zugute kommen mag.
- Aufgrund der Tatsache, dass sie bereits mindestens eine andere Sprache als ihre Muttersprache im natürlichen Kontext erworben haben, (er)kennen sie die *Bedeutung* und den *Nutzen* des Sprachenlernens (vgl. hierzu Kap. 4.3.1):
- Sie haben erlebt, dass man Sprachen tatsächlich zur Verständigung verwenden kann, dass sie in vielen Situationen sehr hilfreich sein können und dass sie neue Kontaktmöglichkeiten eröffnen.

- Aus der Erfahrung der Anwendbarkeit erwächst auch das Bewusstsein dafür, dass Fremdsprachenlernen für die späteren beruflichen Möglichkeiten oder aber generell für die eigene Zukunft nützlich sein kann.
- Ferner haben die mehrsprachigen Lernenden die Erfahrung gemacht, dass Sprachenlernen die eigene Persönlichkeit bereichert. Die in diesem Kontext zitierten Schüleräußerungen (vgl. Kap. 4.3.1) belegen, dass die in Kap. 2.2.3. ausgeführte Forderung einiger Fremdsprachenforscher/innen, die mehrsprachigen Lernenden bei der Entwicklung einer plurilingualen Identität zu unterstützen, für die betroffenen Befragten von großer Bedeutung ist (siehe exemplarisch De Florio-Hansen 2003b, 2006, Krumm/Jenkins 2001). Denn – ähnlich wie bei dem in Kap. 2.2.3 erwähnten Projekt von Krumm/Jenkins (2001), die von Kindern Sprachbilder anfertigen und kommentieren lassen – wird an dieser Stelle deutlich, dass einigen mehrsprachigen Lernenden die persönlichkeitsbildende Funktion des Sprachenlernens durchaus bewusst ist und dass hier ein Potenzial vorhanden ist, an das es anzuknüpfen gilt.
- Zudem haben mehrsprachige Lernende mehr Sprachen als Transfer- oder Vergleichsbasen zur Verfügung als die einsprachigen und dadurch z.T. bereits erfahren, dass man mitunter Zusammenhänge zwischen Sprachen erkennen und nutzen kann. Die diesen Begründungszusammenhang betreffenden Schülerzitate zeigen die besondere Relevanz der in Kap. 2.2.3 dargelegten Forderung mehrerer Wissenschaftler nach Ausbildung von *Language Awareness* in multilingualen Lerngruppen. Hierauf wird in Kap. 5.3 weiter einzugehen sein.

Insgesamt lässt sich festhalten: Die mehrsprachigen Befragten messen dem Fremdsprachenlernen in hochsignifikant höherem Maße Relevanz bei als die einsprachigen. Sie haben ein breiteres Spektrum an Motivatoren zur Verfügung, was offensichtlich dazu führt, dass sie das Fremdsprachenlernen auch außerhalb konkreter Anwendungssituationen mehrheitlich als sinnvoll und nützlich empfinden.

Unter den Schüler/innen, die nicht gerne Fremdsprachen lernen, begründen die einsprachigen Proband/innen dies überdurchschnittlich oft mit der Art der *Vermittlung* (vgl. – auch zum Folgenden – Kap. 4.3.1), ferner zeigen sie die Tendenz, *fehlende Begabung* als Grund zu nennen. Die mehrsprachigen Proband/innen begründen ihr Negativurteil (und auch das Urteil

„mittel“) besonders häufig mit der *Schwierigkeit* des Fremdsprachenlernens, die in der *Notwendigkeit, sich anzustrengen* (oder fehlenden Anstrengungsbereitschaft), in dem als schwierig erlebten *Wesen des Fremdsprachenlernens* oder aber in der *eigenen Situation* gesehen wird. Neigen die mehrsprachigen Befragten also mehr dazu, die Schwierigkeiten in *variablen* personalen Faktoren (Anstrengungsbereitschaft) zu sehen oder aber in Faktoren, die *außerhalb ihrer Person* liegen (Wesen des Fremdsprachenlernens, Situation), so fällt bei den einsprachigen die Tendenz auf, die Probleme, die sie mit dem Fremdsprachenlernen haben, auf *invariable* persönlichkeitsinterne Faktoren (Begabung) oder aber auf die Art der Vermittlung zurückzuführen. Insofern als die im Rahmen meiner Untersuchung geäußerte Kritik an der Vermittlung sich aber kaum auf konkrete Verfahren oder Verhaltensweisen bezieht (vgl. Kap. 4.3.1), ist auch hier – nach dem Motivationsmodell von Dörnyei (1994) – von einer eher persönlichkeitsbezogenen Argumentation auszugehen. Denn die Äußerungen drücken überwiegend (pauschalisierend) eine Ablehnung von Lehrkraft und Unterricht aus, die eher als affektiv zu bewerten ist. Bei den Einsprachigen liegt also eher ein personales Argumentationsmuster vor, bei den Mehrsprachigen hingegen ein Muster, das stärker an den Sachfaktoren der Komplexion ansetzt (zur Motivation im Fremdsprachenunterricht siehe Reinfried 2002, Düwell 2002).

Im Hinblick auf die Kritik an der Vermittlung können – wie bereits im Bereich der negativen Assoziationen – zwei verschiedene Erklärungen ins Auge gefasst werden: Zum einen lässt sich vermuten, dass die mehrsprachigen Schüler/innen – herkunftsbedingt – weniger dazu neigen, Kritik am Unterricht offen zu äußern, als die einsprachig-deutsch aufgewachsenen. Zum anderen scheinen die monolingualen Proband/innen – wie sich an anderer Stelle gezeigt hat (vgl. hierzu die Auswertung der Fragen 2, 5 und 8 sowie die Interpretation in Kap. 5.4) – mit dem vorherrschenden Fremdsprachenunterricht – oder zumindest mit dem Französischunterricht – durchschnittlich tatsächlich weniger gut zurechtzukommen als die Plurilingualen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die mehrsprachigen Lernenden der vorliegenden Stichprobe häufiger ein günstiges Attribuierungsmuster entwickelt zu haben scheinen als ihre einsprachigen Mitlernenden: Für Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache geben sie Gründe an, die entweder außerhalb ihrer Person liegen, oder aber Persönlichkeitsfaktoren, die veränderbar sind, im Vergleich zu den Einsprachigen aber attestieren sie sich wesentlich seltener (in der vorliegenden Stichprobe nie) einen Mangel an persönlicher Eignung. Erklären lässt sich dieser Unterschied m.E. damit, dass die mehrsprachigen Lernenden bereits die

Erfahrung gemacht haben, dass sie in der Lage sind, eine andere Sprache als ihre Muttersprache gut zu erwerben. Folglich bringen sie ihre Schwierigkeiten oder Lernprobleme weniger mit fehlender Eignung in Verbindung als die Einsprachigen, denen eine entsprechende Erfahrung fehlt. Dies korrespondiert mit der in Bereich IV des Fragebogens beobachteten Tendenz, dass die Plurilingualen der Aussage: „Ich bin gut im Lernen von Sprachen“ überdurchschnittlich oft zustimmen. Ferner geben sie (wie in der Auswertung zu Bereich IV des Fragebogens gezeigt werden konnte) auch signifikant häufiger an, keinerlei Hemmungen zu haben, eine fremde Sprache im Gespräch anzuwenden, wenn sie sich in dieser Sprache „nicht so sicher“ fühlen. Hieraus lässt sich schließen, dass die mehrsprachigen Befragten im Zuge der von ihnen gemachten Sprachlernerfahrungen insgesamt ein besseres Selbstkonzept im Hinblick auf das Sprachenlernen entwickelt haben. Dieses scheint ihnen unter anderem auch den Mut zu geben (oder ihnen zumindest das Selbstbild zu vermitteln), trotz vorhandener sprachlicher Unsicherheiten in einer ihnen fremden Sprache ohne große Hemmungen zu kommunizieren. Die einsprachigen Befragten hingegen tendieren signifikant weniger dazu, sich für „gut im Lernen von Sprachen“ zu halten, und geben auffallend häufiger an, stark gehemmt zu sein, wenn sie eine ihnen unvertraute Sprache im Gespräch anwenden sollen (oder wollen).

5.3 Einbezug der Sprachen und Kulturen in den Unterricht

Wie aus der Darstellung in Kap. 4.3.2 hervorgeht, äußern knapp zwei Drittel sowohl der einsprachigen als auch der mehrsprachigen Proband/innen, die den Einbezug noch nicht erlebt haben, es sei ihnen „egal“, ob die unterschiedlichen **Muttersprachen** in den Fremdsprachenunterricht einbezogen würden. Bemerkenswert erscheint zudem, dass die Grafiken beider Gruppen sich sehr stark ähneln. Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (vgl. Gogolin 1994, siehe Kap. 2.2.3) wird offensichtlich sowohl von den ein- als auch von den mehrsprachigen Befragten in der überwiegenden Mehrzahl gestützt, solange sie keine Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben.

Unter den Schüler/innen, die das Einbeziehen *erlebt* haben, reagieren die mehrsprachigen Lernenden signifikant positiver auf den Einbezug der Muttersprachen als ihre einsprachigen Mitschüler/innen. Etwa die Hälfte von ihnen findet diese Erfahrung „gut“. Für die Einsprachigen hingegen ist das Erlebnis offensichtlich nichtssagend und belanglos, die über-

wiegende Mehrheit der monolingualen Proband/innen entscheidet sich für die Antwort „Es ist mir egal“.

Die Erfahrung des Einbezugs scheint bei den Befragten nur dann das Interesse für die Muttersprachen ihrer Mitschüler/innen zu wecken, wenn das Einbeziehen positiv wahrgenommen wird. Dies aber ist im Bereich der Muttersprachen in erster Linie bei den Mehrsprachigen der Fall. Sie fühlen sich offensichtlich eher persönlich angesprochen als die Einsprachigen und argumentieren besonders häufig auf der *emotionalen* Ebene, vor allem dann, wenn es um ihre *eigene* Sprache geht. Sie verspüren *Freude* oder *Stolz*, wenn ihre Muttersprachen oder ihre Plurilingualität gewürdigt werden und wenn sie selbst den Unterricht durch ihre Kenntnisse bereichern können (oder dürfen). Nur sehr selten wird die Thematisierung der Muttersprachen im Unterricht von den plurilingualen Schüler/innen als unangenehm empfunden. Die mehrsprachigen Lernenden der vorliegenden Stichprobe scheinen tendenziell ein positives Verhältnis zu der eigenen Mehrsprachigkeit entwickelt zu haben, zumindest dann, wenn ihre Kenntnisse im Unterricht auch gefragt sind.

Die plurilingualen Proband/innen bewerten die Thematisierung der Muttersprachen jedoch nicht nur mit Blick auf ihre eigene Sprache eher positiv, sie erleben z.T. auch das Einbeziehen der *anderen* Sprachen als Gewinn, da sie *Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen* erkennen und die Vergleichsmöglichkeiten als *Lernerleichterung* empfinden (vgl. Kap. 4.3.2).

Die monolingualen Befragten dagegen profitieren vom Einbezug der Muttersprachen ihrer Mitschüler/innen offensichtlich nur wenig bis gar nicht, sie fühlen sich im Großen und Ganzen als Personen nicht betroffen und von der Art und Weise, wie das Einbeziehen üblicherweise erfolgt, nicht „angesprochen“. Wie einige Schüleräußerungen zeigen, scheinen die Lehrer in der Regel Vokabeln, die im Unterricht vorkommen, in den Herkunftssprachen zu erfragen (vgl. Kap. 4.3.2, hier z.B. Schüler/in 046 und Schüler/in 110). Der bloße Hinweis auf Wörter in den anderen Muttersprachen bietet den Einsprachigen aber kaum Verankerungsmöglichkeiten, das Ziehen von Vergleichen wird erschwert durch die Tatsache, dass die Monolingualen „nur“ das Deutsche (und eventuell zuvor gelernte Schulfremdsprachen) als Vergleichsbasen zur Verfügung haben, nicht aber eine der Sprachen, die für den Vergleich mit der Zielfremdsprache herangezogen werden. Vermutlich fehlen ihnen auch die notwendigen Strategien oder Techniken, die es ihnen erlauben könnten, Gewinn aus der Thematisierung der anderen Muttersprachen zu ziehen. Die mehrsprachigen Schüler/innen

hingegen haben eine wesentlich günstigere Ausgangslage, da sie mindestens eine weitere Sprache sprechen, die ihnen als Basis für Vergleiche dient. Zudem setzen sie vermutlich intuitiv die Informationen aus den verschiedenen Herkunftssprachen miteinander und mit „ihren“ jeweiligen Sprachen in Beziehung, da sie aus ihrer persönlichen Sprachlernbiographie wissen, dass häufig Verbindungen zwischen Sprachen existieren, die Transfermöglichkeiten eröffnen, und dass das Ermitteln von Ähnlichkeiten und Kontrasten lern- oder verstehensfördernd wirken kann. Diese Auslegung wird gestützt durch den in Kap. 2.2.3 erwähnten Befund von Meißner (2005), der bei einer lebensweltlich-mehrsprachigen Schülerin eine im Vergleich zu ihren einsprachigen Mitlernenden erhöhte Transfer- und Intercomprehensionsfähigkeit konstatiert und nachweist, dass diese u.a. auf vielfältigen intuitiven Strategieneinsatz und auf mehrdirektionales sprachliches Vergleichen zurückzuführen ist. Die Begründungen der Lernenden unterstreichen zudem noch einmal die große Bedeutung der ebenfalls in Kap. 2.2.3 dargelegten Forderung einiger Fremdsprachenforscher/innen, die Sprachlernerfahrungen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund für den Ausbau von *Language Awareness* zu nutzen (vgl. exemplarisch Oomen-Welke 1996, Luchtenberg 1998, De Florio-Hansen 2002b, 2006). Denn die zitierten Schüleräußerungen zeigen einmal mehr die u.a. von Oomen-Welke/Krumm (2004: 7) bei mehrsprachigen Lernenden konstatierte „allgemeine Wachheit (Vigilanz) gegenüber Sprachen“, und teilweise „eine gezielte, selektive Aufmerksamkeit“ (a.a.O.; vgl. auch Kap. 2.3.3). Das bedeutet, dass bei diesen Schüler/innen ein großes Potenzial an Sprach-(lern-)bewusstheit vorhanden ist, das es auszubauen und für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen gilt. Wichtig hierbei ist allerdings, dass dies in einer Form geschieht, die es *allen* (also einsprachigen wie mehrsprachigen) Lernenden ermöglicht, davon zu profitieren. Die überwiegend gleichgültigen Äußerungen der Monolingualen sind ein Hinweis darauf, dass eine befriedigende Lösung für die genannte Problematik in der Praxis noch aussteht.

Ähnlich wie im Fall des Einbezugs der Muttersprachen unterscheiden sich monolinguale und plurilinguale Lernende nicht wesentlich in ihrem Urteil über einen Einbezug der verschiedenen in der Lerngruppe vertretenen **Herkunftskulturen** in den Fremdsprachenunterricht, wenn sie die Erfahrung noch nicht gemacht haben. Auch der analog zu Gogolin (1994) zu formulierende „monokulturelle Habitus der multikulturellen Schule“ wird von einem großen Teil sowohl der einsprachigen als auch der mehrsprachigen Befragten gestützt, wenn sie Gespräche über die verschiedenen Kulturen in der Klasse im Fremdsprachenunterricht noch nicht erfahren haben.

Wenn die Schüler/innen aber ein Einbeziehen der verschiedenen Herkunftskulturen erlebt haben, entscheiden sich sowohl einsprachige als auch mehrsprachige in der überwiegenden Mehrzahl für die Antwort „Ich finde es gut“. Auch hier ist offensichtlich positive Erfahrung der Schlüssel zur „Erweckung“ des Interesses an den Kulturen der Mitschüler/innen. Im Gegensatz zu den Muttersprachen aber wird die Thematisierung der Kulturen annähernd gleichermaßen von Ein- wie Mehrsprachigen als positiv empfunden, wenn sie tatsächlich erlebt wurde. Informationen über ihnen unbekannte Kulturen erschließen sich dem Horizont der Lernenden offensichtlich leichter als Informationen zu fremden Sprachen, wohl da sie für die Jugendlichen weniger abstrakt und folglich „greifbarer“ sind. Die Schüler/innen können hier aufgrund ihres eigenen Wissens- und Erfahrungshorizonts Vergleiche an- und Bezüge herstellen, sie haben viele Anknüpfungspunkte, die es ihnen erlauben, den neuen Wissensinhalten mit Neugier und Interesse zu begegnen. Hierfür spricht auch die Tatsache, dass sowohl von Einsprachigen als auch von Mehrsprachigen, die das Einbeziehen der Kulturen erlebt haben und positiv bewerten, auffallend viele Befragte *Neugier* oder *Interesse* als Grund angeben.

Die mehrsprachigen Lernenden meiner Stichprobe fühlen sich ferner – wie auch schon im Fall der Sprachen – durch das Thematisieren der Herkunftskulturen häufiger persönlich angesprochen, sie nennen auffallend oft *emotionale* Gründe, vor allem, wenn ihre *eigene* Kultur betroffen ist (vgl. Kap. 4.3.3). Sie empfinden *Stolz* oder *Freude* bzw. äußern ihre *Zufriedenheit* darüber, dass andere etwas über ihre Herkunftskultur erfahren (können), dass ihre Muttersprache oder Herkunftskultur als wichtig wahrgenommen wird oder dass sie selbst als „Experten“ einen Beitrag zum Unterricht leisten können. Auch distanzieren sich einige explizit von der Antwortmöglichkeit „Es ist mir peinlich“. Die Haltung der mehrsprachigen Befragten, die auf der emotionalen Ebene argumentieren, ist also durchweg positiv.

Wenn es nicht speziell um die eigene, sondern *allgemein um die in der Klasse vertretenen Kulturen* geht, werden von mehrsprachigen Lernenden, die über die Erfahrung des Einbezugs verfügen, ferner besonders häufig Begründungen abgegeben, die der Kategorie *Gleichberechtigung/Toleranz* zuzuordnen sind. Sie äußern sich dahingehend, dass jeder in der Klasse über die Kulturen der anderen informiert sein sollte (bzw. die Gelegenheit haben sollte, sich über sie zu informieren) oder aber dass sie selbst sich als „tolerant“ verstehen. Eine sehr kleine Gruppe ist schließlich auch der *Auffassung*, dass durch das Einbeziehen Ungerechtigkeiten in der Klasse entstehen könnten, in dem Sinne, dass manche Kulturen öfter

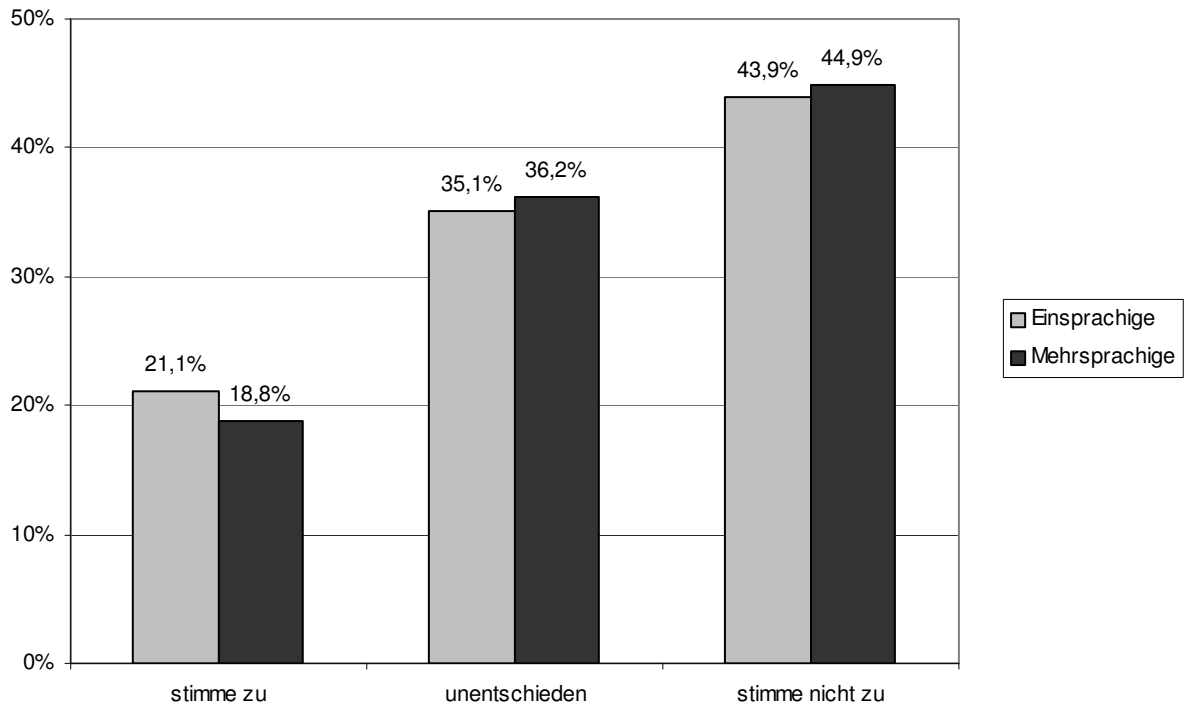
angesprochen werden könnten als andere oder dass diejenigen, deren Kultur thematisiert würde, einen Lernvorteil hätten.

In der überwiegenden Mehrzahl aber zeigen die Mehrsprachigen, die den Einbezug erlebt haben, insgesamt neben der eigenen Offenheit gegenüber anderen Kulturen auch den Wunsch, dass die anderen Lernenden ihrer eigenen Kultur sowie den Kulturen in der Klasse mit Interesse begegnen.

Die einsprachigen Proband/innen, die ein Einbeziehen der Herkunftskulturen noch nicht erlebt haben, begründen ihre gleichgültige Haltung auffallend oft mit Argumenten, die in die Kategorie *Zielsprachen-/Zielkulturorientierung* fallen. Diese Schüler/innen haben offensichtlich keine Vorstellung davon, was die Thematisierung der unterschiedlichen Herkunftskulturen zu ihrem Englisch- oder Französischunterricht beitragen könnte. Ihnen fehlt offensichtlich das Bewusstsein dafür, dass Fremdsprachenlernen auch interkulturelles Lernen erfordert und dass dieses sich im Wesentlichen durch den Vergleich zwischen Fremdem und bisher Erfahrenem (vgl. Müller 1988: 37) oder auch durch multilaterales Vergleichen (vgl. Meißner 1996: 55) vollzieht. Die Einsprachigen, die das Einbeziehen der unterschiedlichen Kulturen noch nicht erlebt haben, sehen vermutlich allenfalls Informationen über die englische respektive die französische Kultur im Englisch- bzw. im Französischunterricht (siehe Kap. 4.3.3, hier vor allem die Aussagen der Schüler/innen S. 019 und S. 051) sowie eventuell den Vergleich mit „der deutschen Kultur“ als lernförderlich an, nicht aber das Vergleichen der unterschiedlichen Herkunftskulturen sowohl miteinander als auch mit zielkulturellen Gegebenheiten. Hierbei ist anzunehmen, dass ihnen weder die in der Klasse vorhandene Multiperspektivität noch die Tatsache bewusst ist, dass für ihre mehrsprachigen Mitschüler/innen der Vergleich mit den deutschen Gegebenheiten nicht ausreicht.

Das Bewusstsein für die interkulturelle Komponente des Fremdsprachenlernens scheint aber in der vorliegenden Stichprobe weder bei einsprachigen noch bei mehrsprachigen Lernenden hinreichend ausgebildet zu sein. Denn in keiner der beiden Gruppen wird je die Begründung angeführt, dass Fremdsprachenlernen etwas mit Kultur oder Kulturvergleich oder Ähnlichem zu tun habe und mit interkulturellem Lernen einhergehen müsse. Das Fehlen dieses Bewusstseins zeigt sich auch in Item 1 der Frage 8 (Bereich IV) des Fragebogens: Der Aussage „Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen,

in der diese Sprache gesprochen wird“ stimmen in beiden Gruppen nur etwa ein Fünftel der Lernenden zu, etwas weniger als die Hälfte der Proband/innen in beiden Gruppen lehnen sie ab und etwas mehr als ein Drittel ist unentschieden (vgl. Tab. 8₁₁):



$\chi^2 = 0,10$; FG = 2; $p = 0,953 > \alpha = 0,05$ (n.s.)

Abbildung 32: Item 1a: „Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen, in der diese Sprache gesprochen wird.“

Dass die enge Verbindung zwischen Sprachenlernen und interkulturellem Lernen in der Gruppe der Einsprachigen nicht selbstständig erkannt wird, ist nicht erstaunlich. Dass aber auch bei den Mehrsprachigen das Bewusstsein hierfür nur in geringem Maße vorhanden ist, verwundert in der Tat, da diese Jugendlichen sich tagtäglich in (mindestens) zwei Sprachen und Kulturen „bewegen“, was ein hohes Potenzial an *intercultural awareness* vermuten lässt. Dies könnte zum einen daran liegen, dass auch die Mehrsprachigen glauben, sie lebten weitgehend in der sie umgebenden „deutschen Kultur“. Das Fehlen von interkultureller Bewusstheit bei Ein- wie Mehrsprachigen ist zum anderen aber in jedem Falle ein Hinweis darauf, dass eben diese *intercultural awareness* im Fremdsprachenunterricht nicht genügend gefördert wird. Das berechtigt aber zu der Annahme, dass die Forderungen, die aus der in Kap. 2.1.2 und 2.1.3 dargelegten Interkulturalitätsdebatte für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten sind, in der Schule noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden.

Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den in Kap. 2.2.3 dargelegten Resultaten von Hu (2003), die ebenfalls zu dem Schluss kommt, dass ein die Herkunftskulturen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund einschließendes interkulturelles Lernen in der Schule kaum stattzufinden scheint.

5.4 Schulischer Lernerfolg und Auffassungen vom Fremdsprachenlernen

Wie in Kap. 4.2.1 gezeigt wurde, schneiden die mehrsprachigen Befragten im Fach Französisch signifikant besser ab als ihre einsprachigen Mitschüler/innen. Dieses Ergebnis steht zunächst einmal in Einklang mit den in Kap. 2.2.3 dargelegten Resultaten von Müller (1997), der eine „krasse Unterforderung“ mehrsprachiger Lernender im Bereich der Fremdsprachen konstatiert. Allerdings berücksichtigt er – stellvertretend für alle Fremdsprachen – lediglich das Französische als erste Fremdsprache. Hierbei gilt es zu bedenken, dass Müllers Stichprobe neben einer großen Anzahl türkischer Muttersprachler – im Gegensatz zu der meinen – auch zahlreiche Sprecher des Italienischen enthält, so dass die Ergebnisse seiner Untersuchung nicht ohne weiteres mit meinen Resultaten vergleichbar sind. Hinzu kommt, dass der Notenvorteil der Plurilingualen in meiner Untersuchung nicht für das Fach Englisch nachgewiesen werden konnte; denn in der vorliegenden Stichprobe unterscheiden sich ein- und mehrsprachige Lernende kaum im Hinblick auf ihre Zeugnisnoten.

Auch der Verweis auf die Tatsache, dass es sich bei mehrsprachigen Schüler/innen, die Französisch lernen, in der Regel um eine „Positivauswahl“ handelt, greift als Erklärung zu kurz. Denn dann müsste man folgerichtig davon ausgehen können, dass die betreffenden Lernenden auch im Fach Englisch gute Noten erzielen. Dies ist aber nur an den in die Untersuchung einbezogenen Gymnasien der Fall (vgl. Tab. 2₅ und 2_{5.1}), an den Integrierten Gesamtschulen ist kein Zusammenhang zwischen guten Französisch- und Englischnoten bei ein- oder mehrsprachigen Schüler/innen festzustellen (vgl. Tab. 2₆ und 2_{6.1}).

Eine (Teil-)Erklärung für den Notenunterschied im Fach Französisch bietet die große Zahl von Schüler/innen türkischer Abstammung in der Stichprobe, welche die französische Sprache anscheinend häufig (vor allem im Bereich der Lexik) als der türkischen Sprache

ähnlich empfinden.⁴⁸ Die Ursache für diese Ähnlichkeitswahrnehmung liegt vermutlich in den zahlreichen französischen Wörtern, die seit Anfang des 20. Jahrhunderts mit den gegenseitigen türkisch-europäischen Kulturbeziehungen (vgl. Tekinay 1985: XXXIV) bzw. im Zuge der politischen und kulturellen Reformen unter Mustafa Kemal Atatürk in die türkische Sprache eingegangen sind:

In ihrem Übereifer, die Spuren der alten Sprache zu tilgen, haben die Sprachreformer das Pendel nicht selten ins andere Extrem ausschlagen lassen. Nicht nur in Wissenschaft, Technik und Kultur fanden viele Wörter aus westeuropäischen Sprachen Eingang ins Türkische. Vielmehr sind auch Ausdrucksbereiche des täglichen Lebens der „Europäisierung“ verfallen. Bis zum Zweiten Weltkrieg kamen diese Wörter vorwiegend aus dem Französischen – der Kuaför, aus dem französischen Coiffeur, Friseur, ist hierfür ein Beispiel (Steinbach 1996: 75).

Neben deutschen und englischen findet man ferner Entlehnungen aus dem Italienischen (vgl. Tekinay 1985: XXXIV), was die Schüler/innen möglicherweise zusätzlich eine gewisse Nähe zum Französischen empfinden lässt. Zudem könnte die Tatsache als solche lernmotivierend wirken, dass Atatürk, „der Vater der modernen Türkei, [...] sein Land und seine Sprache Anfang des vorigen Jahrhunderts über französische Wörter an Europa herangeführt hat“ (vgl. Horstkotte 2003), was der französischen Sprache und Kultur zu einem hohen Prestige in der Türkei und mithin auch bei den in Deutschland lebenden Migranten türkischer Herkunft verholfen haben mag.⁴⁹ Als weiteres Indiz spricht für die genannte (Teil-)Erklärung auch die erwähnte Beobachtung, dass im Rahmen meiner Untersuchung türkischsprachige Lernende auffällig oft angeben, die Note „sehr gut“ im Fach Französisch erzielt zu haben.

Die hohe Zahl türkischer Lernender in der Stichprobe erklärt jedoch – wie bereits angedeutet – nur einen Teil des Unterschieds zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen im Fach Französisch. Denn im „guten“ Notenbereich finden sich allgemein signifikant mehr plurilinguale als monolinguale Lernende; ausdifferenziert nach Muttersprachen, ist im Bereich „gut“ keine Sprache *überrepräsentiert*, sondern die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Schüler/innen sind deutlich *unterrepräsentiert*. Den einsprachig-deutschen Befragten gelingt es offensichtlich insgesamt weniger gut als den mehrsprachigen, mit der Herausforderung „Französisch“ in der Schule zurechtzukommen. Die einsprachigen

⁴⁸ Dies wurde in Gesprächen deutlich, die im Zuge der Fragebogenentwicklung mit türkischen Studierenden geführt wurden. Ferner lassen sich Hinweise hierauf auch in den Antworten auf die offenen Fragen finden.

⁴⁹ So wählen z.B. in Berlin Kinder türkischer Familien auffallend häufiger Französisch als erste Fremdsprache als ihre Mitschüler/innen aus deutschen Familien (vgl. Horstkotte 2003).

Proband/innen geben in meiner Befragung ferner signifikant häufiger an, bereits längere Kontakte zu Muttersprachlern des Französischen bzw. zu Muttersprachlern in Frankreich gehabt zu haben, als die mehrsprachigen (vgl. Kap. 4.2.2). Zwar ist dieses Ergebnis für sich nicht verwunderlich, denn für die eingewanderten Familien bietet sich in der Urlaubszeit in erster Linie ein Familienbesuch in der Heimat an. Umso erstaunlicher erscheint aber die Tatsache, dass die Plurilingualen im Fach Französisch die besseren Noten erzielen, kann man doch davon ausgehen, dass längerer Kontakt zu Muttersprachlern und Reisen in das Land der Zielsprache den Erwerb und die Motivation zum Erlernen einer Sprache voranbringen sollten (vgl. hierzu exemplarisch Leupold 2002, Kraus 2007).

Auf der Basis der Ergebnisse, die aus den Fragen 5 und 8 meines Fragebogens resultieren, gehe ich hier von der Annahme aus, dass der signifikante Notenvorteil der Mehrsprachigen u.a. mit ihrer ‚Lernkultur‘ (vgl. hierzu exemplarisch Siebert 2000, Schubert 1999, Schüßler/Thurnes 2005) und damit verbunden mit der Art von Unterricht zusammenhängt, die im Fach Französisch – trotz der intensiven gegenteiligen Bemühungen in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung – noch immer weitgehend vorherrscht. Gemeint ist ein Unterricht „traditioneller Prägung“, dessen tragende Säulen nach wie vor Grammatik, Vokabellernen und Fehlerkorrektur (sowie in der Oberstufe auch Literatur) sind und der überwiegend instruktiv organisiert ist. Stützung für meine Teilhypothese, dass der gängige Französischunterricht noch sehr herkömmlichen Zuschnitts ist, finde ich bei u.a. bei Bleyhl (1999), der die Grammatikorientierung des gängigen Französischunterrichts anklagt und sie der Erdrosselung des Lernens bezichtigt, sowie bei Vogel (2000), der ebenfalls die Orientierung an der Strukturvermittlung und die strenge Fehlergewichtung moniert. Nennen möchte ich in diesem Zusammenhang ferner Leupold, der sich u.a. auf diese beiden bezieht (2003) und der – zumindest teilweise – „ein Festhalten an traditionellen Zielsetzungen, Inhalten und methodischen Ansätzen“ (2002: 17) konstatiert, sowie Meißner (2002), der die starke Ausrichtung am Schriftsprachlichen und die „habitudes d’hier“ (a.a.O.: 144) bzw. die „méthode traditionnelle“ (a.a.O.: 160) des Französischunterrichts als unzeitgemäß und den heutigen Bedürfnissen nicht mehr angemessen entlarvt und eine „révision méthodologique profonde“ (a.a.O.) fordert.

Eine Bestätigung für meine Vermutung, dass der signifikante Notenvorteil der mehrsprachigen Schüler/innen nun u.a. mit dieser Art von Unterricht zusammenhängen könnte, findet sich in den Auswertungen zu den Bereichen III und IV meines Fragebogens:

Die in Kap. 4.3.4 dargelegten signifikanten Unterschiede im Bereich der beliebten Tätigkeiten geben einen Hinweis darauf, dass die einsprachigen und mehrsprachigen Befragten sich im Hinblick auf ihre Vorlieben beim Fremdsprachenlernen – zumindest teilweise – unterscheiden. Die Plurilingualen geben – wie erwähnt – signifikant häufiger als die Monolingualen an, besonders gerne Vokabeln zu lernen und Grammatikübungen zu machen, von ihnen werden also zwei Unterrichtsaktivitäten besonders oft genannt, die mit einer eher „traditionellen“ oder „herkömmlichen“ Vorstellung von Unterricht in Verbindung zu bringen sind. Die Monolingualen hingegen entscheiden sich auffallend häufiger als die Plurilingualen für das Item „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“, was auf eine Vorliebe für offenere Arbeitsformen schließen lässt.

Die in Kap. 4.4 dargelegten Unterschiede im Bereich der ‚*Auffassungen* im engeren Sinne‘ ergänzen ferner das Bild, das sich bereits im Bereich der „beliebten Aktivitäten“ angedeutet hat. Wie aus der Untersuchung hervorgeht, sind die plurilingualen Proband/innen signifikant häufiger der *Auffassung*, dass Grammatiklernen das Wichtigste am Fremdsprachenlernen sei und dass man Fehler im Unterricht sofort korrigieren müsse. Diese *Auffassungen* korrespondieren mit oben erwähnter Tatsache, dass die Mehrsprachigen im Bereich der beliebten Aktivitäten überdurchschnittlich häufig angeben, besonders gerne Grammatikübungen zu machen und Vokabeln zu lernen. Ein Unterricht, der sich im traditionellen Sinne auf Grammatik, Fehlerkorrektur und Vokabellernen konzentriert, scheint den mehrsprachigen Schüler/innen meiner Stichprobe also tendenziell entgegenzukommen. Die Einsprachigen hingegen scheinen genau das Gegenteil zu bevorzugen bzw. für ertragreicher zu halten, nämlich das Arbeiten an Projekten oder das Bearbeiten freier Aufgaben nach ihrer Wahl, was auf eine Vorliebe für offenere Arbeitsformen und damit auf einen „zeitgemäßen“ Unterricht hindeutet.

Gründe für die genannten Unterschiede liegen vermutlich in ‚kulturellen Orientierungen‘ (vgl. hierzu Kap. 2.1.1), denn die von mir befragten mehrsprachigen Schüler/innen stammen fast ausschließlich aus Kulturen, die relativ stark an Autoritäten ausgerichtet sind und in denen nach Hofstede (1986, 1993) sehr traditionelle Formen des (Sprach-)Unterrichts gepflegt werden (vgl. hierzu Kap. 3.4.3). Selbst wenn die meisten der mehrsprachigen Proband/innen in Deutschland didaktisch sozialisiert wurden, so ist doch davon auszugehen, dass die Meinungen, die im Elternhaus über „guten Unterricht“ vorherrschen, auch für die hier geborenen Kinder prägend sind (zum Einfluss der Familie auf die Lernkultur siehe Toyama-Bialke 1999). Zudem erleichtert ihnen ihr Gewohntsein an autoritäre Strukturen im häuslichen

und zum Teil auch im religiösen Umfeld vermutlich die Anpassung an einen strukturorientierten Instruktionsunterricht, im Gegensatz zu den einsprachig-deutsch aufgewachsenen Lernenden, die deutlich individualistischer sozialisiert sind. Dieses Ergebnis scheint zunächst den in Kap. 2.3.3 dargelegten Resultaten von Horwitz (1999) zu widersprechen, die in ihrem Vergleich von *BALLI-Studies* zu dem Schluss kommt, dass dem kulturellen Hintergrund von Lernenden im Hinblick auf ihre *beliefs about language learning* keine wesentliche Bedeutung zukommt. Allerdings werden von Horwitz einzelne Kulturen miteinander verglichen, während in meiner Untersuchung eine aus unterschiedlichen Kulturen zusammengesetzte Gruppe einer deutschsprachigen Gruppe gegenübergestellt wird. Die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen gibt m.E. meiner Herangehensweise Recht, nicht von Kulturen, sondern von (kulturübergreifenden) ‚kulturellen Orientierungen‘ auszugehen.⁵⁰ Denn die von Horwitz genannten (und durchaus mit meinen Ergebnissen übereinstimmenden) Hauptunterschiede (vgl. Kap. 2.3.3) werden an der Stelle beobachtbar, wo nicht mehr einzelne Kulturen miteinander verglichen, sondern die „Asian and Turkish heritage learners“ (Horwitz 1999: 571) als Gruppe der „EFL learners“ den amerikanischen Muttersprachlern gegenübergestellt werden. Muttersprachler des Türkischen und Muttersprachler aus dem asiatischen Raum sind nach Hofstede (1993) einer eher kollektivistischen, amerikanische einer eher individualistischen Orientierung zuzuordnen. Ferner wurde in allen von Horwitz miteinander verglichenen Untersuchungen das Instrument *BALLI* unverändert eingesetzt. Die signifikanten Unterschiede in meiner Untersuchung werden aber gerade dadurch bedeutsam, dass sie mit Ergebnissen aus anderen Teilen des Fragebogens korrespondieren. Daraus lässt sich schließen, dass sich auch die Entscheidung bewährt hat, das Instrument *BALLI* zu modifizieren und andere, z.T. offene Fragen sowie Items zu integrieren, die eine zeitgemäßere Sicht auf das Fremdsprachenlernen spiegeln (vgl. hierzu Kap. 3.3.1).

Die von mir ermittelten Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler/innen weisen in eine ähnliche Richtung wie die in Kap. 2.2.3 erwähnten Resultate von Kahl/Jantzen (1991), die im Rahmen ihres Leistungsvergleichs zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler/innen ein besseres Abschneiden der einsprachigen Lernenden im „offenen Unterricht“ nachweisen. Oberflächlich betrachtet, scheint allerdings ein Widerspruch zwischen meinen Ergebnissen und denen von Thomas/Collier (1997) und Walter (2001) vorzuliegen, die – wie

⁵⁰ Unterstützung für diese Vorgehensweise finde ich auch bei Littlewood (2000), der – wie in Kap. 2.3.3 dargelegt wurde – ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen eher als kollektivistisch einzuordnenden und eher individualistisch orientierten Lernenden im Hinblick auf ihre Vorlieben bei der unterrichtlichen Interaktion feststellt.

in Kap. 2.2.3 erwähnt – beide konstatieren, dass offene Unterrichtsformen den plurilingualen Lernenden eher entgegenkommen. Dieser Widerspruch ist m.E. aber nur ein scheinbarer. Denn zum einen sind *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* nicht mit Aufmerksamkeitsraten (bei Walter 2001) oder Lernerfolg (bei Thomas/Collier 1997) vergleichbar. Auch die von mir erhobene Zeugnisnote vermag allenfalls Hinweise auf den *schulischen* Erfolg, nicht aber auf den realen Sprachlernerfolg zu geben. Zum anderen verstehe ich im hier gegebenen Zusammenhang – wie auch Kahl/Jantzen (1991) in ihrer Untersuchung – unter „offenen“ Unterrichtsformen Projekt- oder Freiarbeit. Bei Thomas/Collier (1997) hingegen wird das entdeckende Lernen im inhaltsbasierten Unterricht als erwerbsfördernd für mehrsprachige Lernende angegeben, und Walter (2001) spricht von spielerischen und darstellenden Aktivitäten bzw. von Gruppenarbeit, wobei sich die von ihm konstatierten Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen vor allem auf die Gruppenarbeit beziehen. Letzteres wiederum korrespondiert mit den in Kap. 3.4.3 dargelegten Hinweisen, die Hofstede (1993) im Hinblick auf Schüler/innen aus eher kollektivistischen Kulturen gibt. Denn Hofstede nennt – wie erwähnt – als ein Merkmal von Schüler/innen mit kollektivistischem Hintergrund, dass sie sehr gut in kleinen „*in-groups*“ zusammenarbeiten, weil ein solches Vorgehen ihrem Bedürfnis nach Gruppenorientierung entspricht.

Ferner sind die hier dargelegten *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* nicht mit tatsächlichem Handeln gleichzusetzen, was bedeutet, dass sich der Schluss, die Mehrsprachigen würden Sprachen tatsächlich am besten durch Grammatikübungen und Fehlerkorrektur lernen, keinesfalls zwangsläufig ergibt. Wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt wurde, wird von den Autoren/innen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988) ausdrücklich betont, dass zwischen „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ (a.a.O.: 39) und tatsächlichem Handeln keine Eins-zu-Eins-Beziehung besteht. Dieser Umstand lässt folglich die Möglichkeit offen, dass die mehrsprachigen Lernenden tatsächlich sehr stark von offenen Unterrichtsangeboten profitieren (würden) und dass ihre *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* nicht mit ihren tatsächlichen Lernmöglichkeiten und/oder -bedürfnissen übereinstimmen.

Im hier gegebenen Zusammenhang kann man aber in jedem Falle den Schluss ziehen, dass die *Erwartungen*, die die mehrsprachigen Befragten aufgrund ihrer *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* an Sprachunterricht stellen, in einem traditionell ausgerichteten Lern-Arrangement eher erfüllt werden als die der einsprachigen, die individualisierende, die Lern-

Selbständigkeit fordernde und fördernde Herangehensweisen bevorzugen und für ertragreicher halten. Denn auch wenn die Handlungsleitung von *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* nicht unhinterfragt vorausgesetzt werden kann, so ist, wie in Kap. 2.3.2 dargelegt wurde, nach Woods (1996, 1997) doch von einer wahrnehmungs- bzw. erwartungsleitenden Funktion solcher Kognitionen auszugehen.

Gleichzeitig ist zu vermuten, dass die mehrsprachigen Lernenden in einem herkömmlichen Unterricht auch eher den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechen können, die diesen Unterricht abhalten. Denn auch Lehrkräfte bringen nach allgemein geltender Auffassung (vgl. exemplarisch Woods 1996, Appel 2000, Bach 2000, Weskamp 2001, Caspari 2003) *beliefs about language learning* und davon geleitete Erwartungen in ihren Unterricht mit. Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich also die These ableiten, dass die mehrsprachigen Lernenden meiner Stichprobe unter anderem deswegen die besseren Französischschüler/innen⁵¹ sind, weil sie aufgrund ihrer *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* den im gängigen Französischunterricht gestellten Anforderungen eher gerecht werden können als ihre einsprachig-deutsch aufgewachsenen Mitschüler/innen.

Abschließend ist zu konstatieren, dass sich in meiner Befragung die in Kap. 3.1 formulierte (m.E. ebenfalls nahe liegende) Teilhypothese 1 nicht bestätigt hat, dass mehrsprachige Lernende aufgrund ihres natürlichen Zweitspracherwerbs in stärkerem Maße offene und kommunikationsbezogene Verfahren präferieren müssten. Weniger die im natürlichen Umfeld gemachten Sprachlernerfahrungen, sondern vielmehr kulturelle Orientierungen scheinen sich im hier gegebenen Kontext besonders prägend auf die *Auffassungen* der mehrsprachigen Lernenden auszuwirken. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich das Verhältnis möglicherweise umkehren würde, wenn die Lernenden einen offeneren und kommunikationsbezogeneren Unterricht gewohnt wären, im Rahmen dessen sie ihre tatsächlichen Sprachlernfähigkeiten eher zur Entfaltung bringen könnten. Hier sind weitere Forschungen vonnöten.

⁵¹ Die Frage, ob die Mehrsprachigen in der Realität auch die besseren Französischlernenden (oder allgemein Sprachlernenden) sind, lässt sich aufgrund der Datenlage nicht beantworten, da ich nicht reale Sprachlernprozesse, sondern die *Auffassungen* der Lernenden im Hinblick auf diese Prozessen untersucht habe.

6. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht und weiterführende Überlegungen

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass im Rahmen meiner Untersuchung die in der PISA-Studie angesprochene Bildungsbenachteiligung bei Mehrsprachigen (vgl. Kap. 1) im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien nicht zu konstatieren ist. Dennoch sind weiterführende Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht in sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzten Schulklassen sinnvoll. Die dargelegten Ergebnisse zeigen Lernmöglichkeiten und Desiderate auf, die zum Nachdenken über die Unterrichtspraxis anregen und neue Fragen für die Forschung aufwerfen.

Die Tatsache, dass den plurilingualen Befragten vielfach auch unabhängig von unmittelbaren Anwendungsmöglichkeiten die Relevanz des Fremdsprachenlernens bewusst ist, bringt m.E. erhebliche Konsequenzen für den Unterricht mit sich. Denn auf diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass diese mehrsprachigen Schüler/innen ein positiveres Lernverhalten zeigen als ihre einsprachigen Mitschüler/innen. Wie dargelegt wurde, geben die Monolingualen wesentlich seltener an, gerne Fremdsprachen zu lernen und/oder dies für sinnvoll zu halten. Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist es folglich auch, über Möglichkeiten nachzudenken, *wie* der Motivationsvorsprung der mehrsprachigen Lernenden in den Fremdsprachenunterricht insgesamt eingebracht werden kann, d.h. wie auch die einsprachigen Lernenden Sinn und Nutzen des Fremdsprachenlernens erfahren können. In diesem Zusammenhang gilt es zum einen, den Austausch der Lernenden untereinander durch gemeinsames Nachdenken über ihre *Auffassungen* und Erfahrungen zu fördern, um auf diese Weise miteinander die Bedeutung des Fremdsprachenlernens zu reflektieren. Zum anderen erscheint mir die Schaffung von Erfahrungsräumen von großer Bedeutung, innerhalb derer die Lernenden ihre Sprachkenntnisse in der schulischen und nicht zuletzt auch außerschulischen Realität erproben und gewinnbringend einsetzen können. Hervorzuheben sind hier die in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vielerorts formulierten Vorschläge zur realen, mediengestützten oder virtuellen Begegnung mit *native speakers* (vgl. exemplarisch Wolf 1998, Bajohr 2000, De Florio-Hansen 2000a, 2000c, Müller-Hartmann 2003 sowie das Themenheft *Austausch – reel – virtuell – interkulturell* der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch*, H. 87/2007). Ferner erhalten in diesem Zusammenhang bewusstseins-schaffende Verfahren wie etwa die in Kap. 2.2.3 erwähnten Sprachenportraits von

Krumm/Jenkins (2001) Bedeutung. Sie können den Lernenden die persönlichkeitsbildende Wirkung des Sprachenlernens verdeutlichen. Zudem eignen sie sich m.E. dafür, die mehrsprachigen Lernenden bei der Ausbildung einer plurilingualen Identität zu unterstützen, wie dies von De Florio-Hansen (2003b, 2006) gefordert wird (vgl. Kap. 2.2.3). Auch müssen einsprachige Lernende – wie von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenforschung immer wieder propagiert (vgl. hierzu Kap. 2.2.2) – für interlinguale Transfermöglichkeiten sensibilisiert werden, damit sie sich zu mehrsprachigen Persönlichkeiten entwickeln können. Mit gleicher Zielsetzung sollten die bei mehrsprachigen Schüler/innen vorhandenen Ansätze ausgebaut werden.

Letzteres gilt sowohl mit Blick auf die Schulfremdsprachen als auch hinsichtlich der unterschiedlichen in der Klasse vorhandenen Muttersprachen. Die divergierenden *Auffassungen* einsprachiger und mehrsprachiger Lernender davon, ob der Einbezug der Herkunftssprachen nützlich ist (sofern sie dergleichen erlebt haben), machen indes deutlich, dass die Forderung nach Einbeziehen der unterschiedlichen Muttersprachen in den Unterricht nicht genügt. Vielmehr ist es nötig, sich über die *Art und Weise* genauere Gedanken zu machen, *wie* die unterschiedlichen Sprachen einbezogen werden sollten, damit die multilingualen Lernenden aus ihren sprachlichen Ressourcen schöpfen und zugleich *alle* Schüler/innen im Rahmen ihres (ziel-)fremdsprachlichen Lernprozesses davon profitieren können. Dabei reicht es nicht aus, einzelne Wörter in den jeweiligen Sprachen einfach nur zu erfragen. Gewinnbringender wäre es – wie von Oomen-Welke/Krumm 2004 angedeutet – z.B. Ähnlichkeiten des Klangs hervorzuheben und auch auf andere (z.B. semantische oder strukturelle) Aspekte einzugehen. Eventuell müssten auch Bezüge zum Deutschen oder zu anderen Schulfremdsprachen hergestellt werden, um auf diese Weise den einsprachigen Lernenden Anknüpfungsmöglichkeiten zu eröffnen. Ansätze in diese Richtung wurden bislang im Rahmen des *Language Awareness*-Ansatzes überwiegend im Bereich Deutsch als Fremdsprache entwickelt (vgl. Kap. 2.2.3). Die genannten Konzepte sollten mit Blick auf den Unterricht in anderen Fremdsprachen weiterentwickelt werden, damit Sprachbewusstheit anhand der vorhandenen Sprachen in der Klasse angebahnt werden kann, ohne dass dabei die Zielfremdsprache aus dem Blick gerät. Vielfältige Anregungen zum sprachübergreifenden Unterrichten finden sich ferner bei Behr (2005). Diese müssten für das Lernen in multilingualen fremdsprachlichen Klassen erweitert werden. Hier eröffnet sich für die in Kap. 2.2.2 skizzierten Forschungsbereiche ‚Tertiärsprachenforschung‘ und ‚Mehrsprachigkeits-

didaktik' ein weites Betätigungsfeld mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit aller Lernenden in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen.

Die Beobachtung, dass das Urteil der einsprachigen Befragten über den Einbezug der Muttersprachen deutlich positiver ausfällt, wenn die Proband/innen dergleichen schon einmal erlebt haben, lässt darauf schließen, dass hier ein „schlummerndes“ Potenzial vorhanden ist, das es durch positive Erfahrung freizusetzen gilt. Ähnliches gilt offenbar für den Bereich der Herkunftskulturen. Auch hier bewerten sowohl Einsprachige als auch Mehrsprachige die Thematisierung signifikant positiver, wenn sie diese bereits erlebt haben. Allerdings zeigt sich in den *Auffassungen* auch dieser Lernender noch ein Mangel an echter *intercultural awareness*. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Umgang mit der kulturellen Vielfalt in der derzeitigen Form die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins nicht ausreichend fördert. Auch hier genügt es also nicht, einfach nur die Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen zu fordern. Vielmehr müssen Wege gefunden werden, *wie* man Mehrsprachigen – neben einer Sensibilisierung für die Zielkultur – den Vergleich mit den eigenen kulturellen Erfahrungen ermöglichen und dabei *intercultural awareness* anbahnen kann. Hilfreiche Ansätze bieten hier in Kap. 2.1.3 genannte Vorschläge wie der von Bauer (1995), der dafür eintritt, Themen von allgemein-menschlichem Interesse zu wählen, da sie sowohl ein- als auch mehrsprachige Schüler/innen betreffen, und diese Themen sowohl auf die Zielkultur als auch auf die kulturellen Hintergründe der Schüler/innen zu beziehen (Beispiele, wie dies in der Praxis geschehen kann, bieten u.a. die bereits erwähnten Vorschläge von De Florio-Hansen 2003a und De Florio-Hansen/Winkenjohann 2002). Auch die Berücksichtigung der biographischen Vorerfahrungen bei der Lektüre fremdsprachiger literarischer Texte ist, wie Fäcke (2006) zeigt, ein gangbarer Weg.

Die Sprachlernerfahrungen der mehrsprachigen Schüler/innen haben indes nicht nur im Hinblick auf ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen Bedeutung für den Unterricht. Mehrsprachige Lernende bringen psycholinguistisch gesehen auch wesentlich bessere Voraussetzungen für den Spracherwerbsprozess mit als Einsprachige, denn die Spracherwerbsforschung hat „längst die Interdependenz von Erst-, Zweit- und Drittsprachen deutlich gemacht“ (Krumm: 2000: 100). Der Schluss liegt also nahe, dass mehrsprachige Schüler/innen im gängigen, auf eine homogene Schülerschaft ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht den notwendigen Raum erhalten, um ihr Potenzial an Sprachlernerfahrungen und den daraus resultierenden Strategien zu entfalten. Umso mehr erstaunt es, dass die

mehrsprachigen Lernenden meiner Stichprobe eine traditionellere Unterrichtsgestaltung eher bevorzugen und für gut halten als die einsprachigen, ermöglicht doch gerade der herkömmliche Unterricht mit seinen überwiegend instruktiven Verfahren nur in begrenztem Maß die Ausbildung und Anwendung eines eigenen Repertoires an Lern- und Kommunikationsstrategien. Welche Konsequenzen sind hieraus zu ziehen? Trotz der soeben angesprochenen Ergebnisse kann es nicht darum gehen, den Fremdsprachenunterricht, und vor allem den Französischunterricht, auf seinem traditionellen Stand zu belassen. Offenerere und zeitgemäßere Arbeitsformen sind dringend erforderlich, wenn wir die einsprachig-deutsch aufgewachsenen Schüler/innen nicht demotivieren und – spätestens auf der Sekundarstufe II – endgültig verlieren wollen (zum Schülerschwund im Fach Französisch auf der gymnasialen Oberstufe siehe u.a. Meißner 1999 und Leupold 2002, 2007). Zudem zeigen sich Mehrsprachige offeneren Arbeitsformen gegenüber durchaus nicht prinzipiell abgeneigt, wie das Ergebnis zu dem Item „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“ verdeutlicht (vgl. Kap. 4.3.4). Mögen auch die Werte der Mehrsprachigen hier weit unter denen der Einsprachigen liegen, so sind sie dennoch beachtenswert (knapp 45 %). Diese Beobachtung steht in Übereinstimmung mit der Ergebnisinterpretation von Walter (2001), der – wie in Kap. 2.2.3 dargelegt – zu dem Schluss kommt, dass plurilinguale Lernende weniger auf bestimmte Lernformen festgelegt und besser in der Lage sind als monolinguale, alle ihnen angebotenen Lerngelegenheiten zu nutzen.

Bei der Einführung und Umsetzung offenerer und kommunikationsbezogenerer Verfahren sollte auf die Vermeidung von Lernbarrieren geachtet werden, die dadurch entstehen können, dass die jeweilige Arbeitsform den *Auffassungen* und den damit einhergehenden Erwartungen der Lernenden nicht entspricht (vgl. hierzu Horwitz 1987 sowie Kap. 2.3.3). Wichtig ist in diesem Zusammenhang die bereits erwähnte gemeinsame Reflexion über Ziele und Wege des Fremdsprachenlernens, die auch den Mehrsprachigen den Blick für Sinn und Zweck zeitgemäßerer Arbeitsformen zu öffnen vermag. Dabei ist, wie in Kap. 2.3.2 ausgeführt, davon auszugehen, dass *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen* durchaus veränderbar sind. Mit anderen Worten: Die Vorlieben und *Auffassungen* der Lernenden sind keine invariable Größe, vielmehr sind sie ein Feld, in dem die Schüler/innen etwas voneinander lernen können.

Wege, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, gilt es im Rahmen weiterer Untersuchungen zu erforschen. Hier mag die in Kap. 5.4 angesprochene Frage nützlich sein, ob Mehrsprachige (vielleicht sogar eher als Einsprachige) noch größere Erfolge beim

Fremdsprachenlernen zu verzeichnen hätten, wenn sie einen offeneren und kommunikationsbezogeneren Unterricht erhielten und folglich mit zeitgemäßerer Arbeitsformen vertraut wären. Denn, wie erwähnt, bringen sie – psycholinguistisch gesehen – besonders günstige Voraussetzungen für offenes Arbeiten mit, da sie über vielfältige Erfahrungen mit dem natürlichen Spracherwerb verfügen, die sich auch für das schulische Fremdsprachenlernen insgesamt positiv auswirken können.

7. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Verteilung der Proband/innen nach Muttersprachen	81
Abbildung 2: Verteilung der Proband/innen nach Geburtsland	82
Abbildung 3: Freie Assoziationen	87
Abbildung 4: Freie Assoziationen (Vergleich ES/MS)	88
Abbildung 5: Letzte Zeugnisnote Englisch	91
Abbildung 6: Letzte Zeugnisnote Französisch	92
Abbildung 7: Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen	93
Abbildung 8: Länder, in denen Kontakte zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen stattge- funden haben	94
Abbildung 9: Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen	95
Abbildung 10: Kontakt zu Muttersprachlern in Frankreich	95
Abbildung 11: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Einsprachige)	96
Abbildung 12: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Mehrsprachige)	97
Abbildung 13: Lernst du gerne Fremdsprachen? (Vergleich ES/MS)	98
Abbildung 14: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („nicht erlebt“)	105
Abbildung 15: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („erlebt“)	106
Abbildung 16: Urteil über Einbezug der Muttersprachen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)	107
Abbildung 17: Urteil über Einbezug der Muttersprachen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)	108
Abbildung 18: Urteil über Einbezug der Muttersprachen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)	109

Abbildung 19: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („nicht erlebt“)	114
Abbildung 20: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („erlebt“)	114
Abbildung 21: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)	115
Abbildung 22: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)	116
Abbildung 23: Urteil über Einbezug der Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)	117
Abbildung 24: Beliebte Tätigkeit „Grammatikübungen machen“	123
Abbildung 25: Beliebte Tätigkeit „Vokabeln lernen“	124
Abbildung 26: Beliebte Tätigkeit „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“	125
Abbildung 27: Item 9 „Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen.“	126
Abbildung 28: Item 15 „Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden.“	127
Abbildung 29: Item 22 „Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden.“	128
Abbildung 30: Item 4a „Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten.“ (dreistufig)	129
Abbildung 31: Item 24: „Ich bin gut im Lernen von Sprachen.“	130
Abbildung 32: Item 1a: „Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen, in der diese Sprache gesprochen wird.“	140

8. Verzeichnis der Tabellen im Text

Tabelle I: Kategorien Frage 1 (freies Assoziieren)	86
Tabelle II: Zeugnisnoten Einsprachiger und Mehrsprachiger im Vergleich.....	90
Tabelle III: Kategorien Frage 3 (Affinität zum Fremdsprachenlernen).....	99
Tabelle IV: Kategorien Frage 4a (Einbezug der Muttersprachen).....	110
Tabelle V: Kategorien Frage 4b (Einbezug Herkunftskulturen).....	117

9. Verzeichnis der Abkürzungen

a.a.O.:	am angegebenen Ort
Abb.:	Abbildung
AFFI:	Beurteilung der eigenen Affinität zum Fremdsprachenlernen
AFFI/BEG:	Begründung „Begabung“ für Beurteilung Affinität
AFFI/EMO:	Begründung „Emotionen“ für Beurteilung Affinität
AFFI/ES/MS	Beurteilung Affinität Ein-/Mehrsprachiger
AFFI/INT:	Begründung „Interesse“ für Beurteilung Affinität
AFFI/REL:	Begründung „Relevanz des Fremdsprachenlernens“ für Beurteilung Affinität
AFFI/SCHW:	Begründung „Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens“ für Beurteilung Affinität
AFFI/VERM:	Begründung „Vermittlung“ für Beurteilung Affinität
AFFI/SONST:	Begründung „Sonstiges“ für Beurteilung Affinität
ASSN:	Assoziationen/negativ wertend
ASSN/EM:	Assoziationen negativ: Vergnüglichkeit/Emotionen
ASSN/INT:	Assoziationen negativ: Interessantheit
ASSN/SONST	Assoziationen negativ: Sonstiges
ASSN/SW:	Assoziationen negativ: Schwierigkeit/Anstrengung
ASSN/VM:	Assoziationen negativ: Vermittlung
ASSP:	Assoziationen/positiv wertend
ASSP/EM:	Assoziationen positiv: Vergnüglichkeit/Emotionen
ASSP/INT:	Assoziationen positiv: Interessantheit
ASSP/SW:	Assoziationen positiv: Schwierigkeit/Anstrengung
ASSP/WI:	Assoziationen positiv: Wichtigkeit/Nützlichkeit
ASSS:	Assoziationen/sachlich
ASSS/INH:	Assoziationen sachlich: Inhalte
ASSS/KONS:	Assoziationen sachlich: Kontext Schule
ASSS/TÄT:	Assoziationen sachlich: Tätigkeiten
bzw.:	beziehungsweise
ca.:	circa
d.h.:	das heißt
diff. nach:	differenziert nach

ES:	Einsprachige
ES/MS:	Ein-/Mehrsprachigkeit
ES/MS/SCHU:	Ein-/Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Schultyp
ES/MS/SEX:	Ein-/Mehrsprachigkeit differenziert nach Geschlecht
etc.:	et cetera
fd. unint.:	in fachdidaktischer Hinsicht uninteressant
FG:	Freiheitsgrade
Gym:	Gymnasium
HK:	Herkunftskulturen
HK/EBZ:	Beurteilung (Nicht-)Einbeziehung Herkunftskulturen
HK/EMO:	Begründung „Emotionen“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/ERL/NERL:	Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt
HK/GLB/TO:	Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/GLG:	Begründung „Gleichgültigkeit“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/NEU/INT:	Begründung „Neugier/Interesse“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/SONST:	Begründung „Sonstiges“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/VGL/VU:	Begründung „Vergleich/Vorurteile“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
HK/ZS/ZKO:	Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen
IGS:	Integrierte Gesamtschule
Kap.:	Kapitel
LQ:	Likelihood-Quotient
m.E.:	meines Erachtens
MS:	Mehrsprachige
MUT:	Muttersprachen
MUT/ÄHN/LE:	Begründung „Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
MUT/EBZ:	Beurteilung (Nicht-)Einbeziehung Muttersprachen

MUT/EMO:	Begründung „Emotionen“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
MUT/ERL:	Urteil über Einbezug Muttersprachen erlebt
MUT/ERL/NERL:	Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt
MUT/GLB/TO:	Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
MUT/GLG:	Begründung „Gleichgültigkeit“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
MUT/NEU/INT:	Begründung „Neugier/Interesse“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
MUT/ZSO:	Begründung „Zielsprachenorientierung“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen
n.s.:	nicht signifikant
S.:	Schüler/in
SEX:	Geschlecht
SEX/ES/MS:	Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger
sign.:	signifikant
Tab.:	Tabelle
u.a.:	unter anderem
usw.:	und so weiter
vgl.:	vergleiche
vs.:	versus
z.B.:	zum Beispiel
ZE:	Letzte Zeugnisnote Englisch
ZF:	Letzte Zeugnisnote Französisch
z.T.:	zum Teil

10. Literaturangaben

- Abendroth-Timmer (2002): „Interkulturelles Lernen durch bilinguale Module im Sachfachunterricht.“
In: *französisch heute* 33.3, 376-387.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2000): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main/New York: Lang.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (2000a): „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: Dies. (Hrsg.) (2000), 11-20.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Aguado, Karin (Hrsg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* 13. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Aguado, Karin (Hrsg.) (2000a): „Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz.“ In: Dies. (Hrsg.) (2000), 119-131.
- Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Aguado, Karin/Hu, Adelheid (2000a): „Vorwort der Herausgeber.“ In: Dies. (Hrsg.) (2000), V-X.
- Alheit, Peter (1995): „‚Biographizität‘ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung.“ In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 276-307.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrern*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung 1. München: Langenscheidt-Longman.
- Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.) (2001): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bach, Gerhard (2000): „Handlungsorientiert lehren und lernen im Kontext von subjektiven Theorien und Methodenvielfalt.“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (Hrsg.), 109-118.
- Bahr, Andreas/Bausch, Karl-Richard/Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank/Tönshoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Bajohr, Susanne (2000): „Interkulturelles Lernen mit modernen Medien: Videokonferenz.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 43, 28-33.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira (2003): „Researching Beliefs about SLA: A Critical Review.“ In: Kalaja, Paula/Dies. (Hrsg.), 7-33.
- Bauer, Hans-Peter (1995): „Von der babylonischen Sprachenverwirrung zum internationalen Diskurs. Plädoyer für ein Konzept des multikulturellen Englischunterrichts.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42.3, 227-232.
- Baur, Rupprecht (2001a): „Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten.“ In: *Essener Linguistische Skripte – elektronisch (EliSe)* 1.1, 45-58.
- Baur, Rupprecht (2001b): „Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern.“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.), 15-25.
- Bausch-Karl-Richard (⁴2003): „Zwei- und Mehrsprachigkeit.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁴2003), 439-445.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremd-sprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (³1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u.a.: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁴2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen u.a.: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): *5. Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*, August 2002. Verfügbar über: http://www.bundesregierung.de/nm_56708/Content/DE/Publikation/IB/5-auslaenderbericht.html [14.06.2007].
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge, Integration (2005): *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland Teil II*. Verfügbar über: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=728801 [12.03.2007].
- Bebermeier, Hans (1992): „Begegnung mit Fremdsprachen in der Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern.“ In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (21992), 28-31.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Bender-Szymanski, Dorothea/Hesse, Hermann-Günther/Göbel, Kerstin (2000): „Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen.“ In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 213-244.
- Bergér, Nicole/Bufe, Wolfgang/Pelz, Manfred/Verger, Nicole/Weßling-Bagel, Marion (1998): *Passages 1*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Bernat, Eva/Gvozdenko, Inna (2005): „Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions.“ In: *TESL-EJ* 9.1, A-1, 1-21. Verfügbar über: <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a1.pdf> [02.04.2007].
- Berndt, Annette (2000): „Subjektive Theorien zweier Fremdsprachenlehrerinnen im Seniorenalter.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11.2, 93-124.
- Bertrand, Yves/Christ, Herbert (Redaktion) (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43.4, 208-213.
- Bleyhl, Werner (1999): „J'accuse! Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache.“ In: *französisch heute* 30.3, 252-263.
- Borrelli, Michele (Hrsg.) (1986): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

- Borrelli, Michele (1986a): „Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff.“ In: Ders. (Hrsg.) (1986), 8-36.
- Bredella, Lothar (1994): „Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 21-30.
- Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, Lothar (1995a): „Einleitung: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ In: Ders. (Hrsg.) (1995), 1-34.
- Bredella (2000): „Fremdverstehen mit literarischen Texten.“ In: Ders./Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.), 133-163.
- Bredella, Lothar (2001): „Interkulturelles Verstehen als Schlüsselqualifikation. Überlegungen zu einem Landeskundeseminar über *The Civil Rights Movement* in den USA.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12.1, 1-37.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2004): „Die Bedeutung multikultureller narrativer Texte für die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 16-21.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995a): „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ In: Dies. (Hrsg.) (1995), 8-19.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.) (1996): *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Ferber'sche Verlagsbuchhandlung.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.) (1997): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (1997a): „Einleitung.“ In: Dies. (Hrsg.) (1997), 11-33.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999a): „Einleitung – Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ In: Dies. (Hrsg.) (1999), 11-31.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Josef/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Josef/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (2000a): „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen.“ In: Dies. (Hrsg.) (2000), IX-LII.
- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Bühl, Achim/Zöfel, Peter (2005): *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 9. Auflage. München: Pearson Studium.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005): „Zwei sich noch fremde Welten: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* von Adelheid Hu.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16.1, 107-118.
- Buttjes, Dieter (1991): „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* H. 1, 3-9.
- Buttjes, Dieter (1991a): „Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored.“ In: Ders./Byram, Michael (Hrsg.) (1991), 3-16.
- Buttjes, Dieter/Byram Michael (Hrsg.) (1991): *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Teaching*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1991): „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model.“ In: Buttjes, Dieter/Ders. (Hrsg.), 17-30.
- Byram, Michael (1999): „Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.), 358-380.
- Byram, Michael (Hrsg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.

- Byram, Michael (2000a): „Mehrkulturalität – Begriffsanalyse und sprachpolitische Schlussfolgerungen.“ In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000), 45-59.
- Byram, Michael/Cain, Albane (1998): „Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools.“ In: Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.), 32-44.
- Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Brüssel: De Boeck.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (in Zusammenarbeit mit: Andrade, Ana-Isabel/Bernaus, Mercè/Kervran, Martine/Martins, Filomena/Murkowska, Anna/Noguerol, Artur/Oomen-Welke, Ingelore/Perregaux, Christiane/Saudan, Victor/Zielinska, Janina) (2003): *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Christ, Herbert (1996): „Das nahe Fremde und das ferne Fremde im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Bredella, Lothar/Ders. (Hrsg.), 89-107.
- Christ, Herbert (1999): „Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.), 290-311.
- Christ, Herbert (2000): „Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit.“ In: Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank G. (Hrsg.), 3-20.
- Christ, Ingeborg (1997): „Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8.2, 147-159.
- Clark, John/Hall, Stuart/Jefferson, Tony/Roberts, Brian (1979): „Subkulturen, Kulturen, Klasse.“ In: Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer (Hrsg.): *Jugendkultur als Widerstand. Milieus. Rituale. Provokationen*. Frankfurt am Main: Syndikat, 39-131.
- Cotterall, Sara (1995): „Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs.“ In: *System* 23.2, 195-205.

- Cotterall, Sara (1999): „Key variables in language learning: What do learners believe about them?“ In: *System* 27.4, 493-513.
- Cummins, Jim (1986): „Theorie und Politik bei einer zweisprachigen Erziehung.“ Verfügbar über <http://melkor.unibe.ch:8080/philnat/support.esdi.1/kurs05juli/Textc41.html> [19.09.2001].
- Cummins, Jim (1993): „Bilingualism and Second Language Learning.“ In: *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 51-70.
- Dannhorn, Susanne/Hu, Adelheid/Luquin-Elhilali, Pauline (2002): „Poésie d’amour française et musique pluriculturelle. La mise en musique du poème de Louis Aragon ‚Gazel au fond de la nuit‘ par le groupe Gnawa Diffusion.“ In: *französisch heute* 33.1, 66-75.
- Dechert, Hans W. (1989): „Interlingual Processing in Students' Mental Folk Models of Second Language Acquisition.“ In: Ders./Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr, 211-228.
- De Florio-Hansen, Inez (1994): „Interkulturelles Lernen und seine Umsetzung im Französischunterricht mit Anfängern.“ Habilitationsvortrag, gehalten im Januar 1994 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- De Florio-Hansen, Inez (1994a): „Wider die ‚interkulturelle‘ Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41.3, 303-307.
- De Florio-Hansen (1994b): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- De Florio-Hansen, Inez (1995): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit durch Literatur?! Ein Beispiel für Sprachreflexion im Anfängerunterricht Französisch.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42.4, 403-410.
- De Florio-Hansen, Inez (1996): „INTERKULTURALITÄT – zwischen den Kulturen?“ Vortrag anlässlich des DAAD Stipendiaten-Treffens an der Universität Gesamthochschule Kassel im Mai 1996. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- De Florio-Hansen, Inez (1997): „‚Learning Awareness‘ als Teil von ‚Language Awareness‘. Zur Sprachbewusstheit von Lehramtsstudierenden.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 144-155.
- De Florio-Hansen, Inez (1998): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu?“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 3-11.

- De Florio-Hansen, Inez (2000): „Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-)sprachenübergreifenden Konzept.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47.3, 227-234.
- De Florio-Hansen, Inez (2000a): „Cahin-caha – les médias en classe de langues. Plädoyer für eine reflektierte Nutzung alter und neuer Medien.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 47, 4-13.
- De Florio-Hansen (2000b): „Ein Rap als Ausgangspunkt selbstbestimmten Lernens mit Medien.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 47, 44-45.
- De Florio-Hansen, Inez (2000c): „Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53.4, 204-212.
- De Florio-Hansen, Inez (2001): „Interkulturalität durch Fremdsprachenunterricht.“ In: Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts*. Hannover: Schroedel (Perspektiven), 65-72.
- De Florio-Hansen, Inez (2001a): „Zur Entwicklung interkultureller Sensibilität in einem autonomie-fördernden Fremdsprachenunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48.2, 161-169.
- De Florio-Hansen, Inez (2001b): „Rap als chanson engagée. Eine Friedensinitiative im Französischunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48.4, 397-408.
- De Florio-Hansen, Inez (2001c): „Bilinguales Lernen – nur für Eliten? 2001: Europäisches Jahr der Sprachen.“ In: *Schulverwaltung HE* 7/8, 159-160.
- De Florio-Hansen, Inez (2002): „Von der Friedenserziehung zur *global education*. Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung.“ In: *französisch heute* 33.3, 326-343.
- De Florio-Hansen, Inez (2002a): „Einsprachigkeit ist heilbar. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand.“ In: *Prisma* H. 64, 47-57.
- De Florio-Hansen (2002b): „Pennac, *L'agence Babel* et le plurilinguisme. Zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit durch Literatur.“ In: *Fremdsprachenunterricht* 46/55.3, 183-186.
- De Florio-Hansen (2003): „Französisch für Lehrer? – Zum Verhältnis von Linguistik und Didaktik.“ In: Radatz, Hans-Ingo/Schlösser, Rainer (Hrsg.): *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*. Tübingen: Niemeyer, 65-85.

- De Florio-Hansen, Inez (2003a): „Französisch als Fenster zur Welt. Ein Beispiel für globales Lernen im französischen Anfangsunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts/Fremdsprachenunterricht. Sonderheft: Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht*, 39-48.
- De Florio-Hansen, Inez (2003b): „Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56.2, 16-23.
- De Florio-Hansen, Inez (2003c): „Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht?“ In: Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Narr, 99-119.
- De Florio-Hansen, Inez (2004): „Frühes Fremdsprachenlernen Französisch – Ziele, Inhalte und Methoden eines universitären E-Learning-Seminars.“ In: Kierepka, Adelheid/Krüger, Renate/Mertens, Jürgen/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickfeld. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 49-61.
- De Florio-Hansen, Inez (2006): „Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept.“ In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.), 27-35.
- De Florio-Hansen, Inez/Winkenjohann, Ursula (2002): „Spiele als Teil der internationalen Kinderkultur. Interkulturelles Lernen im Französischunterricht der Grundschule.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49.2, 171-182.
- De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2007): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hrsg.) (2007a): „Einführung: Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung.“ In: Dies. (Hrsg.) (2007), VII-XVI.
- Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* Heft 59 (2002): Themenheft: *Multikulturelle Jugendliteratur* (koordiniert von Andreas Müller-Hartmann und Annette Richter). Seelze: Friedrich.
- Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* Heft 8 (1992): Themenheft: *Cinéma et littérature beur* (koordiniert von Gerhard Krüger). Seelze: Friedrich.
- Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* Heft 49 (2001): Themenheft: *Sprachübergreifend unterrichten* (koordiniert von Andreas Nieweler). Seelze: Friedrich.
- Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* Heft 86 (2007): Themenheft: *Interkulturelle Landeskunde – le Maghreb* (koordiniert von Adelheid Schumann). Seelze: Friedrich.

- Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* Heft 87 (2007): Themenheft: *Austausch: reel – virtuell – interkulturell* (koordiniert von Alexander Kraus). Seelze: Friedrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, Jörg M./Staufenbiel, Thomas (2001): *Statistik mit SPSS Version 10.0*. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.
- Dirim, İnci (2000): „Almanca konuş, damit ich auch etwas verstehe!’ Code-Switching und sprachliche Identität.“ In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.), 113-122.
- Dirven, René / Pütz, Martin (1993): „Intercultural communication.“ In: *Language Teaching* 26.3, 144-156.
- Dörnyei, Zoltán (1994): „Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.“ In: *The Modern Language Journal* 78.3, 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (2003): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, N.J./London: Erlbaum.
- Doyé, Peter (1991): „Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 44.3, 145-146.
- Doyé, Peter (1993): „Fremdsprachenerziehung in der Grundschule.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4.1, 48-90.
- Doyé, Peter (1994): „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 43-47.
- Düwell, Henning (2002): „Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ In: *französisch heute* 33.2, 166-181.
- Edmondson, Willis (1994): „Was trägt das Adjektiv ‚interkulturell’ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei?“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 48-55.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (1998): „Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9.2, 161-188.

- Ehlers, Swantje (2004): „Mono- und bilaterale Erwerbsprozesse bei Migrantenkindern.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15.1, 3-29.
- Ehlich, Konrad (1993): „Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb.“ In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), 201-222.
- Ehnert, Rolf (1988): „Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer ‚kulturkontrastiven Grammatik‘.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 304-312.
- Engler, Steffani (1997): „Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anedore (Hrsg.), 118-130.
- Erb, Egon (1997): „Gegenstands- und Problemorientierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie.“ In: Groeben, Norbert (Hrsg.): *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band 1: Metatheoretische Perspektiven. 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik.* Münster: Aschendorff, 139-239.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u.a.: Langenscheidt. Auch verfügbar über: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [12.04.2007].
- Fäcke, Christiane (1999): *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke.* Hamburg: Kovač.
- Fäcke, Christiane (2002): „Auseinandersetzung mit Fremdheit durch Literatur? Driss Chraïbi: La civilisation, ma mère!... Ein Text im fortgeschrittenen Französischunterricht.“ In: *französisch heute* 33.3, 399-407.
- Fäcke, Christiane (2004): „Zwischen Joe Dassin und Cheb Khaled. Mehdi Charefs Blick auf Frankreich im Französischunterricht.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57.2, 80-85.
- Fäcke, Christiane (2004a): „Les élèves mono-/bi-/plurilingues et -culturels: un facteur important dans l’enseignement des langues étrangères?“ In: Holtzer, Gisèle (Hrsg.) (2004): *Voies vers le plurilinguisme.* Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 143-154.
- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen.* Frankfurt am Main: Lang.

- Fäcke, Christiane (2007): „Der muslimische Schleier. Verschiedene Perspektiven intertextuell erarbeiten.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 86, 16-21.
- Flechsig, Karl-Heinz (2000): „Kulturelle Orientierungen.“ Verfügbar über: <http://www.ikud.de/iikdiaps1-00.htm> [13.04.2007].
- Flechsig, Karl-Heinz (2000a): „Transkulturelles Lernen.“ Verfügbar über: <http://www.ikud.de/iikdiaps2-00.htm> [13.04.2007].
- Flechsig, Karl-Heinz (2002): *Einführung in die Methoden interkulturellen Trainings*. (Unveröffentlichte Unterlagen und Aufzeichnungen zum Seminar am 13.-14. September 2002).
- Flick, Uwe (1999): „Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung.“ In: Bergold, Jarg B./Ders. (Hrsg.): *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 14. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 247-262.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Filtzinger (2005): „Frühe mehrsprachige Bildung unter Nutzung sprachlicher Ressourcen.“ In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Sozialpädagogisches Institut Berlin) (Hrsg.): *E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin, 22-26*. Verfügbar über: <http://www.eundc.de/pdf/38000.pdf> [12.04.2007].
- français heute* Heft 33.1 (2002): Themenheft: *Mehrsprachigkeit* (koordiniert von Franz-Joseph Meißner). Seelze: Kallmeyer.
- français heute* Heft 33.3 (2002): Themenheft: *Œuvrer pour la paix* (koordiniert von Inez De Florio-Hansen). Seelze: Kallmeyer.
- Fremdsprache Deutsch* H. 31 (2004): Themenheft: *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* (koordiniert von Ingelore Oomen-Welke und Hans-Jürgen Krumm). Stuttgart: Klett.
- Fremdsprachen lehren und lernen* Heft 27 (1998): Themenheft: *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern* (koordiniert von Inez De Florio-Hansen). Tübingen: Narr.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anedore (Hrsg.) (1997): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.

- Geertz, Clifford (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Genesee, Fred (1996): „Immersion in Kanada – drei pädagogische Lektionen.“ In: Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe-Institut, 37-51.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1994a): „Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 72-84.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (1994b): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1994c): „Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: ‚common sense‘ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft?“ In: Dies. (Hrsg.) (1994b), 57-80.
- Gogolin, Ingrid (1995): „Die Begegnung mit Sprachen in der Grundschule als Grundlegung einer (fremd-)sprachlichen Bildung.“ In: Bredella, Lothar (Hrsg.), 129-138.
- Gogolin, Ingrid (1997): „‚Arrangements‘ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung.“ In: Dies./Neumann, Ursula (Hrsg.), 311-361.
- Gogolin, Ingrid (2001): „Heißt Integration Anpassung?“ In: Becker, Gerold/Behnken, Imbke/Horstkemper, Marianne/Jopt, Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Schüler 2001: Themenheft ‚Familie‘*. Hannover: Friedrich Verlag, 58-61.
- Gogolin, Ingrid (2001a): „Lernen fremder Sprachen nach der ‚eigenen Kultur‘ in einer multikulturellen Gesellschaft.“ In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Josef (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ*. Tübingen: Narr, 62-75.
- Gogolin, Ingrid (2002): „Thesen zur sprachlichen Bildung als Beitrag zur Diskussion eines Kerncurriculums für die Europäische Dimension an den hessischen Europaschulen.“ (Unveröffentlichtes Thesenpapier zur Diskussion auf dem Kongress ‚Europäisches Curriculum für Hessische Schulen‘ am 28.-30. August 2002 in Kassel).
- Gogolin, Ingrid (2003): „Lernen, das Gespräch zwischen den Sprachen zu führen. Über die Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Deutschunterrichts.“ In: Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hrsg.), 53-63.

- Gogolin, Ingrid (2005): „Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht.“ In: *E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin*, 10-16. Verfügbar über: <http://www.eundc.de/pdf/38002.pdf> [02.08.2007].
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule – Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Gold, Peter/Engel, Andreas K. (1998): „Wozu Kognitionswissenschaften? Eine Einleitung.“ In: Dies. (Hrsg.): *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-16.
- Goodwin, Charles/Duranti, Alessandro (1992): „Rethinking context: An introduction.“ In: Dies. (Hrsg.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-42.
- Götze, Lutz/Pommerin, Gabriele (1986): „Ein kulturtheoretisches Konzept für interkulturelle Erziehung.“ In: Borelli, Michele (Hrsg.), 110-126.
- Gnutzmann, Claus (1994): „Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht?“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg), 63-72.
- Groeben, Norbert (2006): „Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams?“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 7.4. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-34-d.htm> [02.04.2007].
- Groeben, Norbert/Wahl, Dorothea/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert/Rustemeyer, Ruth (1995): „Inhaltsanalyse.“ In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung* Band II. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 523-554.

- Groeben, Norbert/Erb, Egon (1997): „Menschenbilder.“ In: Straub, Jürgen/Kempf, Wilhelm/Werbik, Hans (Hrsg.): *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 17-41.
- Grotjahn, Rüdiger (1993): „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie.“ In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), 223-248.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven.“ In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 33-59.
- Grotjahn, Rüdiger (1999): „Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10.1, 133-158.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): „Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie.“ In: Aguado, Karin (Hrsg.), 19-30.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁴2003), 493-499.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16.1, 23-56.
- Harden, Theo (1990): „Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts.“ In: Gross, Harro/Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium, 219-234.
- Hawkins, Eric W. (²1987): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1992): „Ob mit ausländischen Kindern in der Klasse oder ohne sie: Die fremde Zunge bringt es an den Tag.“ In: Buttjes, Dieter/Butzkamm, Wolfgang/Klippel, Friederike

(Hrsg.): *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts. Festschrift für Helmut Heuer zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 222-235.

- Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Koblenz, 6.-8. Oktober 1997*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Hofstede, Geert (1986): „Cultural Differences in Teaching and Learning.“ In: *International Journal of Intercultural Relations* 10.3, 301-320.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Hog, Martin/Müller, Bernd-Dietrich/Wessling, Gerd (1984): *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Handbuch für den Unterricht*. München: Klett.
- Horstkotte, Hermann (2003): „Fremdsprachenunterricht in Deutschland.“ Verfügbar über: <http://www.goethe.de/wis/sub/thm/de36307.htm> [12.03.2007].
- Horwitz, Elaine (1985): „Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course.“ In: *Foreign Language Annals* 18.4, 333-340.
- Horwitz, Elaine (1987): „Surveying Student Beliefs About Language Learning.“ In: Wenden, Anita/Rubin, Joan (Hrsg.), 119-129.
- Horwitz, Elaine (1988): „The beliefs about language learning of beginning university foreign language students.“ In: *The Modern Language Journal* 72.3, 283-294.
- Horwitz, Elaine (1999): „Cultural and situational influences on foreign language learners’ beliefs about language learning: a review on BALLI studies.“ In: *System* 27.4, 557-576.
- House, Juliane (1993): „Mißverstehen im interkulturellen Diskurs.“ In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 178-192.
- Hu, Adelheid (1995): „Ist ‚Kultur‘ eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie.“ In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.), 20-35.

- Hu, Adelheid: (1996): „Lernen“ als „kulturelles Symbol“. *Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Hu, Adelheid (1998): „Wie werden zukünftige FremdsprachenlehrerInnen derzeit auf den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet?“ In: Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.), 135-144.
- Hu, Adelheid (1999): „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit einem umstrittenen Konzept.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10.2, 277-303.
- Hu, Adelheid (1999a): „Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), 209-239.
- Hu, Adelheid (2000): „Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 250-266.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2004): „„Das haben wir doch immer schon so gemacht!’ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 77-87.
- Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Hughes, Arthur (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Hunfeld, Hans (1991): „Zur Normalität des Fremden.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* H. 3, 50-52.
- Hunfeld, Hans (1994): „Fern vom ‚versöhnten Zustand’. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 94-99.
- Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula/Hirtenlehner, Maria/Clalüna, Monika (2002): *Dimensionen. Lernstationen*. Band 1 (Lernstationen 1-5). Ismaning: Hueber.

- Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Lang.
- Kahl, Peter W./Jantzen, Babette (1991): „Ausländerkinder im Englischunterricht. Eine vergleichende Leistungsanalyse in 9. Realschulklassen.“ In: *Englisch* 26.3, 81-87.
- Kahl, Peter W./Unruh, Thomas (1993): „Eigenverantwortliches Lernen im Englischunterricht – eine Alternative zur lehrerorientierten Arbeit.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* H. 10, 11-15.
- Kalaja, Paula (2003): „Research on Students’ Beliefs about SLA. Within a Discursive Approach.“ In: Dies./Barcelos Ana Maria Ferreira (Hrsg.), 87-108.
- Kalaja, Paula/Barcelos, Ana Maria Ferreira (Hrsg.) (2003): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht u.a.: Kluwer.
- Kalaja, Paula/Barcelos, Ana Maria Ferreira (2003a): „Introduction.“ In: Dies. (Hrsg.) (2003), 1-4.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kalpaka, Annita/Wilkening, Christiane (1997): *Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept*. Heidelberg: Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (hiba).
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kast, Verena (1988): *Das Assoziationsexperiment in der therapeutischen Praxis*. Fellbach-Oeffingen: Bonz.
- Kelle, Udo (2002): „Quantität und Qualität in der sozialwissenschaftlichen Methodologie. Ein Plädoyer für eine integrative sozialwissenschaftliche Methodenlehre (fast) 50 Jahre nach Paul Lazarsfelds und Allen Bartons ersten diesbezüglichen Vorschlägen.“ In: Engel, Uwe (Hrsg.): *Praxisrelevanz der Methodenausbildung*. Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Band 5. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften, 215-228.
- Kelle, Udo (2004): „Integration qualitativer und quantitativer Methoden.“ In: Kuckartz, Udo/Grünenberg, Heiko/Lauterbach, Andreas (Hrsg.), 27-41.

- Kischel, Gerhard (Hrsg.) (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien - Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001*. Hagen: Fernuniversität.
- Klein, Horst G. (2006): „Spanisch interkomprehensiv: Auf dem Wege der Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs.“ In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.), 53-66.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Editiones EuroCom Band 1. Aachen: Shaker.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990): „Interkulturelle Kommunikation.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel.“ In: Dies./Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.
- Königs, Frank (1994): „Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 101-108.
- Königs, Frank (2000): „Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit.“ In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.), 1-17.
- Königs, Frank (2002): „Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik.“ In: *französisch heute* 33.1, 22-33.
- Königs, Frank (2007): „Die Sache mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wohin kann sie führen?“ Vortrag anlässlich des Symposiums mit dem Titel *Mehrsprachigkeit leben* zu Ehren von Herrn Prof. Dr. Manfred Raupach in Kassel am 14.02.2007. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Königs, Frank (2007a): „Die Sache mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wohin kann sie führen?“ Unveröffentlichtes Handout zum Vortrag anlässlich des Symposiums mit dem Titel *Mehrsprachigkeit leben* zu Ehren von Herrn Prof. Dr. Manfred Raupach in Kassel am 14.02.2007.
- Kornmann, Reimer (2003): „Migrantenkinder in der Sonderschule – Sonderfälle?“ Impulsreferat zur entsprechenden AG bei der Tagung „Migrantenkinder in NRW – sozialer Aufstieg oder Verelendung?“ am 02. Dezember 2003 in Wuppertal-Barmen. Verfügbar über: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichungen/2.pdf> [12.03.2007].
- Kramer, Jürgen (2000): „Cultural studies.“ In: Byram, Michael (Hrsg.), 162-165.

- Kramersch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (1995): „Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bredella, Lothar (Hrsg.), 51-66.
- Kramersch, Claire (1996): „The Cultural Component of Language Teaching.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1.2, 1–10. Verfügbar über: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramersch2.htm [13.04.2007].
- Kramersch, Claire (1998): „The Privilege of the Intercultural Speaker.“ In: Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.), 16-31.
- Kraus, Alexander (2007): „Austausch: reel – virtuell – interkulturell.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 87, 2-8.
- Kromrey, Helmut (2005): „,Qualitativ’ versus ,quantitativ’ – Ideologie oder Realität?“ Symposium ‚Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit?’ 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005. Verfügbar über: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/kromrey.pdf> [26.03.2007].
- Krüger, Ann-Birte (2006): „Schulsprachenpolitik und Einstellungen gegenüber Migrantensprachen in einer deutsch-französischen Grenzregion.“ In: Abel, Andrea/Stuflesser, Mathias/Putz, Magdalena (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Tagungsband. - Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche. Atti del convegno. - Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices. Proceedings.* 24.–26.08.2006, Bolzano/Bozen. Bozen: Eurac Research, 141-148.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 116-127.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 156-161.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): „Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 1, 26-30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): „Einsprachigkeit ist heilbar.“ In: *Deutsch lernen* 25.2, 99-111.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): „Unsere Schulen sind längst mehrsprachig. Lehrende nutzen den Reichtum kaum.“ Verfügbar über: <http://www.turkischweb.com/D-Mehrsprachigkeit/seite30.htm> [20.06.2007].

- Krumm, Hans-Jürgen (2004): „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit.“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 105-112.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): „Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht?“ In: *Moderne Sprachen* 50.1, 7-22.
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm.* Wien: Eviva.
- Kuckartz, Udo (1997): „Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software.“ In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anedore (Hrsg.), 584-595.
- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Lauterbach, Andreas (Hrsg.) (2004): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (1992): „‘Es geht auch anders!’ – Zweisprachige Erziehung in der Regelklasse.“ In: Pommerin-Götze, Gabriele/Jehle-Santoso, Bernhard/Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Dayeli, 349-371.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (1994): *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (21992): *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. Informationen – Anregungen – Berichte – Tips – Arbeitshilfen und Unterrichtsmaterialien. Ergebnisse einer Fachtagung.* (Redaktion: Eike Thürmann). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/DruckVerlag Kettler.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (21996): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.* (Entwickelt und zusammengestellt von einer Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von LRSD Hans Bebermeier; Redaktion: Barbara Alberts/Eike Thürmann). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/DruckVerlag Kettler.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1998): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache.* (Redaktion: Karl-Richard Bausch/Karl-Heinz Beier/Ingeborg Christ/Beate Helbig/Martin Schneider/Eike Thürmann). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/DruckVerlag Kettler.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Herausgegeben im Auftrag des Europarats. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/ DruckVerlag Kettler.
- Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Narr.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2003): „Französischunterricht als kulturelle Begegnungsinstanz. Plädoyer für den strukturellen und inhaltlichen Paradigmenwechsel des Fachs.“ Überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 8. Mai 2003. Sonderdruck zu *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch*. Seelze: Friedrich.
- Leupold, Eynar (2007): „Bildungsstandards Französisch: Chance und Herausforderung für die Fachdidaktik und den Französischunterricht.“ In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1.1, 11-24.
- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher).
- Littlewood, William (2000): „Individualistic and Collectivistic Elements in Students' Perceptions and Experience in the Classroom Discourse World.“ In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 55-69.
- Luchtenberg, Sigrid (1992): „Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung.“ In: *Interkulturell* 3/4, 64-87.
- Luchtenberg, Sigrid (1993): „Interkultureller Sprachunterricht Deutsch: Ansätze und Perspektiven.“ In: Reich, Hans/Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.), 61-84.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster/New York: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): „Heterogenität im (bilingualen) Sprachunterricht.“ In: Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.), 175-185.
- Lüdi, Georges (2003): „Konzepte für mehrsprachige Repertoires als Zielvorstellung für die Schule. Überlegungen zu einem ‚Gesamtsprachenkonzept‘ für die Schulen in der Schweiz.“ In: Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hrsg.), 276-291.

- Macaire, Dominique (2001): „Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule.“ Verfügbar über: http://www.pze.at/europa/de/publikationen/dominique_macaire.htm [19.06.2007].
- Mantle-Bromley, Corinne (1995): „Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency.“ In: *The Modern Language Journal* 79.3, 372-386.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (2006): *Mehrsprachigkeit gestern, heute, morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (2006a): „Vorwort.“ In: Dies. (Hrsg.), XI-XV.
- Mayring, Philipp (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse.“ In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), 468-475.
- Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene/Rösler, Dietmar (1990): *Sprachbrücke. Handbuch für den Unterricht*. Band 1. München: Klett.
- Meißner, Franz-Joseph (1995): „Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: Bredella, Lothar (Hrsg.), 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): „Multikulturalität, Multilateralität, Eurokulturalität – Orientierungen für einen europäischen Fremdsprachenunterricht.“ In: Christ, Herbert/Legtuke, Michael K. (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 50-61.
- Meißner, Franz-Joseph (1999): „Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und zehn Jahre danach.“ In: *französisch heute* 30.3, 346-351.
- Meißner, Franz-Josef (2000): „Der Begriff ‚Konzept‘ in der Didaktik des Fremdverstehens.“ In: Bredella, Lothar/Ders./Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.), 266-290.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): „La ‚faute‘ entre oralité et scripturalité et seize paradoxes méthodologiques de FLE.“ In: Schmitt, Christian (Hrsg.): *La faute. Actes du colloque international sur la <faute> organisé en 1998 à l'Université de Bonn, édité par Christian Schmitt*. Bonn: Romanistischer Verlag, 143-164.
- Meißner, Franz-Joseph (2002a): „EuroComDidact.“ In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 45-64.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): „Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen.“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 148-162.

- Meißner, Franz-Joseph (2005): „Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Intercomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998a): „Vorwort.“ In: Dies. (Hrsg.) (1998), 5-6.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Tübingen: Narr.
- Melde, Wilma (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Melde, Wilma (1994): „Handlungsanleitende Kriterien für die didaktisch-methodischen Entscheidungen in der Praxis – Beispiele aus dem Französischunterricht.“ In: Neuner, Gerhard (Hrsg.), 141-153.
- Miller, Laura/Ginsberg, Ralph B. (1995): „Folklinguistic Theories of Language Learning.“ In: Freed, Barbara (Hrsg.): *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 293-315.
- Mindt, Dieter (1993): „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine irreführende Unterscheidung.“ In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), 258-268.
- Mori, Yoshiko (1999): „Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe about Their Learning.“ In: *Language Learning* 49.3, 377-415.
- Müller, Bernd-Dietrich (1980): „Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 102-119.
- Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1981): *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Weil der Stadt: Lexika Verlag.
- Müller, Bernd-Dietrich (1981a): „Bedeutungserwerb – ein Lernprozess in Etappen.“ In: Ders. (Hrsg.) (1981), 113- 154.

- Müller, Bernd-Dietrich (1988): „Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie.“ In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) (21988): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: Iudicium, 33-84.
- Müller, Bernd-Dietrich (1992): „Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.“ In: Krause, Burkhardt/Scheck, Ulrich/O’Neill, Patrick (Hrsg.): *Präludien: kanadisch-deutsche Dialoge; Vorträge des 1. Kingstoner Symposions; Thema “Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context”*. München: Iudicium, 133-156.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): „Interkulturelle Wortschatzdidaktik.“ In: *französisch heute* 24.4, 479-480.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994a): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994b): „Interkulturelle Didaktik.“ In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), 96-99.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994c): „Interkulturelle Kommunikation.“ In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), 94-96.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994d): „Stichwort: Wortschatz.“ In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), 61-66.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1991): „Kulturstandards in der Fremdsprache.“ In: Thomas, Alexander (Hrsg.), 41-54.
- Müller-Jacquier, Bernd (1999): „Fremderfahrung im Fremdsprachenstudium.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.), 381-417.
- Müller-Jacquier, Bernd (1999a): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Müller-Hartmann, Andreas (2003): „Lernen mit E-mail und Internet.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (42003), 269-272.
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.–10. Klasse in der Schweiz*. Reihe Sprachlandschaft Band 21. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer.
- Mummendey, Hans-Dieter (1987): *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Neuner, Gerhard (1994a): „Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.“ In: Ders. (Hrsg.) (1994), 14-39.
- Niekamp, Jessica/Hu, Adelheid (2001): „Gibt es Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der neuen Generation der Französischlehrwerke?“ In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.), 239-247.
- Nieto, Sonia (2000): *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York u.a.: Longman.
- Nieweler, Andreas (2001): „Sprachübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* H. 49, 4-12.
- Nieweler, Andreas (2001a): „Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachübergreifendes Unterrichten.“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001), 207-222.
- Nieweler, Andreas (2002): „Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit – Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten.“ In: *französisch heute* 33.1, 76-86.
- Oksaar, Els (1980): „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt.“ In: Nelde, Peter H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, Beiheft 32, 43-52.
- Oksaar, Els (1991): „Problematik im interkulturellen Verstehen.“ In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium, 13-26.
- Oksaar, Els (1992): „Mehrsprachigkeit.“ In: *Sprachreport* 2/3, 23-26.
- Oksaar, Els (1996): „Das Verstehen und Mißverstehen im Kulturkontakt – Babylon in Europa.“ In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen*. München: Beck, 206-229.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (1992): „Interkulturelle Aspekte als neue Anstöße für den Sprachunterricht.“ In: *Interkulturell* 3/4, 42-63.

- Oomen-Welke, Ingelore (1996): „Von der Nützlichkeit der vielen Sprachen auch im Deutschunterricht.“ In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen, Niemeyer, 291-316.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): „Sprachen in der Klasse.“ In: *Praxis Deutsch* H. 157, 14-23.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): „L’univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe.“ In: Candelier, Michel et al. (Hrsg.), 183-214.
- Oomen-Welke, Ingelore/Krumm, Hans-Jürgen (2004): „Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch* H. 31, 5-13.
- Oxford, Rebecca (1996) (Hrsg.): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Pajares, Frank (1992): „Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.“ In: *Review of Educational Research* 62.3, 307-332.
- Pelz, Manfred (Hrsg.) (1989): *Lerne die Sprache des Nachbarn*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Pommerin, Gabriele (²1995): „Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde!“ *Interkulturelles Lernen in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Praxis Deutsch* H. 157 (1999): Themenheft: *Sprachen in der Klasse* (koordiniert von Ingelore Oomen-Welke). Seelze: Friedrich.
- Praxis des neusprachlichen Unterrichts/Fremdsprachenunterricht Sonderheft* (2003): Themenheft: *Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Raddatz, Volker (1999): „*Decolonizing the Mind* – Postkoloniale Literaturen und Kulturen im schülerzentrierten Englischunterricht.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), 476-504.
- Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Raupach, Manfred (1995): „Zwei- und Mehrsprachigkeit.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (³1995), 470-475.
- Raupach, Manfred (1997): „Das mehrsprachige mentale Lexikon.“ In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 19-37.

- Raupach, Manfred (2000): „Modellierung von Mehrsprachigkeit – der Beitrag aktueller empirischer Forschung zum mentalen Lexikon.“ In: Helbig, Beate/Kleppin, Karin/ Königs, Frank G. (Hrsg.), 323-337.
- Raupach, Manfred (2004): „Viel(-) Mehrsprachigkeit – oder doch weniger?“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 191-196.
- Reich, Hans H. (1995): „Bericht über die Arbeit in Sektion 1: Sprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften.“ In: Bredella, Lothar (Hrsg.), 101-103.
- Reich, Hans H./Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.) (1993): *Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze*. Münster/New York: Waxmann.
- Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2000): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Reihe: Schule und Gesellschaft Bd. 20. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reinfried, Marcus (1998): „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht.“ In: Meißner, Franz-Joseph/Ders. (Hrsg.), 23-43.
- Reinfried, Marcus (2001): „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma.“ In: Meißner, Franz-Joseph/ Ders. (Hrsg.), 1-20.
- Reinfried, Marcus (2002): „Motivationsförderung im Französischunterricht.“ In: *französisch heute* 33.2, 182-197.
- Rieger, Caroline L. (2003): „Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachen.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14.2, 345-351.
- Robert Bosch Stiftung/Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.) (1982): *Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.
- Rösler, Dietmar (1993): „Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 77-99.
- Rost, Jürgen (2005): „Differentielle Indikation und gemeinsame Qualitätskriterien als Probleme der Integration von qualitativen und quantitativen Methoden.“ Symposium „Qualitative und

- quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit?' 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005. Verfügbar über: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/rost.pdf> [26.03.2007].
- Röttger, Evelyn (1996): „Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7.2, 155-170.
- Röttger, Evelyn (2000): „Verbindungslinien zwischen fremdsprachendidaktischer und migrationsbezogener interkultureller Forschung. Lehrwerkanalyse – interkulturelle Kommunikationsforschung – Mehrsprachigkeitsmodelle – Fremdsprachenunterricht.“ In: Féry, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main/New York: Lang, 46-56.
- Rück, Heribert (1998): „Fremdsprachenfrüherwerb: Positionen, Probleme, Perspektiven.“ In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.) (1998), 30-37.
- Rück, Heribert (1998a): „Subjektive Theorie und autodidaktisches Sprachenlernen. Prä-Kognitionen und ihre Überprüfung an einem Lernprozess Russisch.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 204-221.
- Rück, Heribert (2004): „Neugier auf Sprachen wecken, und zwar früh!“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 206-214.
- Rück, Nicola/De Florio-Hansen, Inez (2005): „Mehr Demokratie wagen – Zum Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht.“ In: Michler, Christine (Hrsg.): *Demokratische Werte im Unterricht des Französischen als Fremdsprache. Les valeurs démocratiques dans l'enseignement du français langue étrangère*. Schriften zur Didaktik der romanischen Sprachen Bd. 2. Augsburg: Wißner, 83-100.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1998): „Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht.“ In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 12-32.
- Schinschke, Andrea (1995): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2005): „Rezension zu Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-6104-X. 254 Seiten, 35,00 Euro.“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachen-unterricht* 10.3. Verfügbar über: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-3/beitrag/BauschKoenigsKrumm1.htm [11.04.2007].

- Schneider, Günther (2003): „Das Europäische Sprachenportfolio – Grundidee, Modelle, Erfahrungen.“
In: Ders./ Clalüna, Monika (Hrsg.), 256-275.
- Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium.
- Schreier, Margit (2005): „Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit!“ Symposium ‚Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit?‘ 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005.
Verfügbar über: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/Schreier.pdf> [26.03.2007].
- Schubert, Volker (1999): *Lernkultur. Das Beispiel Japan*. Weinheim: Beltz.
- Schüle, Klaus (1998): „Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten: Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte – Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis.“ In: *Fremdsprachen und Hochschule* H. 53, 7-29.
- Schumann, Adelheid (2000): „*Douce France*: Strategien der symbolischen Aneignung Frankreichs durch die Immigranten der zweiten Generation.“ In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hrsg.), 199-205.
- Schumann, Adelheid (2002): „Les droits de l’homme dans la société multiculturelle. Bericht über eine landeskundliche Unterrichtsreihe.“ In: *französisch heute* 33.3, 388-398.
- Schumann, Adelheid (2003): „Multikulturelle Farbspiele im Französischunterricht. Black-Blanc-Beur gegen Bleu-Blanc-Rouge.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts/Fremdsprachenunterricht. Sonderheft: Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht*, 62-67.
- Schumann, Adelheid (2003a): „Auf der Suche nach der *Douce France*: die *littérature beur* im Französischunterricht.“ In: *Fremdsprachenunterricht* 47/56.3, 196-201.
- Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991): „Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde.“ In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18.3, 237-251.
- Self, Susanne (1999): *Eurolingua – Englisch*. Band 3. Berlin: Cornelsen.
- Seliger, Herbert W./Shohamy, Elena (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.

- Siebert, Horst (2000): „Neue Lernkulturen.“ In: *Magazin des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung (nbeb-Magazin)* 2, 1-3.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung*. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/DruckVerlag Kettler.
- Siebert-Ott, Gesa (2001a): „Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12.1, 39-61.
- Sponsel, Rudolf (2001): „Informationen und Anleitung zum methodischen freien Assoziieren (mfa) – ein therapedidaktisches Papier (tdp).“ Internet Publikation für Allgemeine und Integrative Psychotherapie IP-GIPT. Erlangen. Verfügbar über: www.sgipt.org/gipt/ubw/anl_fa0.htm [28.06.2007].
- Stanat, Petra (2006): „Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft.“ In: Baumert, Jürgen/Dies./Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 189-219.
- Steinbach, Udo (1996): *Die Türkei im 20. Jahrhundert*. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe.
- Steinke, Ines (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.), 319-331.
- Sullivan, Patricia N. (1996): „Sociocultural Influences on Classroom Interactional Styles.“ In: *TESOL Journal* 6.1, 32-34.
- Tekinay, Alev (1985): *Günaydin. Einführung in die moderne türkische Sprache* Teil 1. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1991): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach Publishers.
- Thomas, Alexander (1991a): „Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln.“ In: Ders. (Hrsg.) (1991), 55-69.
- Thomas, Wayne P./Collier, Virginia (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Biligual Education.

- Thorp, Dilys (1991): „Confused Encounters: Differing Expectations in the EAP Classroom.“ In: *ELT Journal* 45.2, 108-118.
- Thürmann, Eike (1989): „Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 33-77.
- Thürmann, Eike (1992): „Vorbemerkungen.“ In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992), 5-13.
- Thürmann, Eike (1994): „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung.“ In: *Die Neueren Sprachen* 93.4, 316-334.
- Thürmann, Eike (2003): „Herkunftssprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), 163-168.
- Thürmann, Eike/Otten, Edgar (1993): „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lernen.“ In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Lernen für Europa. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 4. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 9-20.
- Thürmann, Eike/Brettmann, Horst/Gerling, Ursula/Illner, Jagoda/Marcon-Groothausmann/Nieweler, Andreas (1997): „Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit: Thesen zur Grundlegung eines Modellversuchs.“ In: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* Heft 1. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest, 9-19.
- Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (1993): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer.
- Tönshoff, Wolfgang (1997): „Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Verfahren.“ In: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hrsg.), 203-215.
- Toyama-Bialke, Chisaki (1999): „Familie als Stütze schulischer Lernkultur.“ In: Schubert, Volker (Hrsg.), 101- 120.
- Trautmann, Matthias (2005): „Überzeugungen vom Englischlernen.“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8.1, 38-52.

- Van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston u.a.: Kluwer.
- Vogel, Klaus (2000): „Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland.“ In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, 349-372.
- Vollmer, Helmut J. (1995): „Fremdsprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften.“ In: Bredella, Lothar (Hrsg.), 495-507.
- Vollmer, Helmut J. (1997): „Strategien der Verständnis- und der Verstehenssicherung in Interkultureller Kommunikation: der Beitrag des Hörers.“ In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.), 216-269.
- Vollmer, Helmut J. (1998): „Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen.“ In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/ Meyer, Meinert A. (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 213-234.
- Walter, Paul (2001): *Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, Max (⁶1985): „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.“ In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, 146-214.
- Wenden, Anita (1986): „What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts.“ In: *Applied Linguistics* 7.2, 186-205.
- Wenden, Anita (1987): „How to be a successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners.“ In: Dies./Rubin, Joan (Hrsg.), 103-117.
- Wenden, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, Anita (1995): „Learner Training in Context: A Knowledge Based Approach.“ In: *System* 23.2, 183-194.
- Wenden, Anita (1998): „Metacognitive Knowledge and Language Learning.“ In: *Applied Linguistics* 19.4, 515-537.

- Wenden, Anita (1999): „An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics.“ In: *System* 27.4, 435-441.
- Wenden, Anita (2001): „Metacognitive knowledge in SLA: The neglected variable.“ In: Breen, Michael (Hrsg.): *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Singapore: Pearson, 44-64.
- Wenden, Anita/Rubin, Joan (Hrsg.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Eaglewood Cliffs N.J.: Prentice Hall International.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Williams, Marion/Burden, Robert (1999): „Students’ Developing Conceptions of Themselves as Language Learners.“ In: *The Modern Language Journal* 83.2, 193-201.
- Wode, Henning (1990): *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht*. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 1. Eichstätt/Kiel: EKIB.
- Wode, Henning (2002): „Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz.“ In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Hannover: Schroedel (Perspektiven), 33-42.
- Wode, Henning (2006): „Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdspracherwerb.“ In: Rieder-Aigner, Hildegard (Hrsg.): *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*. Ergänzbare Sammlung. Regensburg/Berlin: Walhalla, 1-16. Verfügbar über: <http://cms.awo-sh.de/cms/fileadmin/awo-sh/Dokumente/PDF/vortrag5.pdf> [04.08.2007].
- Wolff, Dieter (1998): „E-Mail und moderner Fremdsprachenunterricht.“ In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (21998), 244-251.
- Woods, Devon (1996): *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, Devon (1997): „Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies.“ In: *The Language Teacher Online* 21.10. Verfügbar über: <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/woods.html> [09.07.2007].
- Wotschke, Sharon (1997): „Das Aushandeln einer bikulturellen Identität: Aimee Lius *Face*.“ In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.), 304-312.

Zimmermann, Günther (1989): „Was ist Grammatik? Zur Analyse von Lernerkognitionen im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung.“ In: Brusch, Wilfried/Scheumann, Irene (Hrsg.): *Sprachen – Tor zur Welt. Ausgewählte Beiträge vom Fremdsprachendidaktikerkongreß, 2.-4. Oktober 1989 in Hamburg*. Hamburg: Universität (= Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft), 54-63.

Anhang A: Tabellen

Erläuterungen zu den Tabellen im Anhang

Zur Tabellenummerierung:

Wie bereits in Kap. 4.1 angemerkt, ist die Nummerierung der nachfolgend aufgeführten Tabellen am Fragebogen orientiert. Die normal gestellte Zahl verweist immer auf die Frage im Fragebogen (z.B. Tabelle 4a = Übersichtstabelle über alle Berechnungen zu Frage 4a). Die tiefgestellten Zahlen bezeichnen die Kreuztabellen der Berechnungsvorgänge zu dieser Frage (z.B. Tabelle 4a₁) und die jeweils dazugehörigen Tabellen mit den Ergebnissen des Signifikanztests (z.B. Tabelle 4a_{1,1}).

Zu den durchgeführten Signifikanztests:

Wie in Kap. 3.3.3 dargelegt, wurde an den Stellen, an denen mehr als 20 % der erwarteten Häufigkeiten unter 5 liegen (siehe jeweils die Anmerkungen unter den Tabellen der Signifikanztests) anstatt des Pearson'schen Chi²-Tests der Likelihood-Quotient (LQ) verwendet. Das Signifikanzniveau ist bei 0,05 angesetzt, für die korrigiert standardisierten Residuen gilt die Signifikanzschwelle 1,98.

Zu den Übersichtstabellen:

Die Übersichtstabellen enthalten teilweise stark verkürzte Bemerkungen, die wie folgt zu verstehen sind:

- 1) „fd. unint“ (= in fachdidaktischer Hinsicht uninteressant). Hier wurde ein statistisch signifikantes Ergebnis errechnet, das jedoch in wissenschaftlicher Hinsicht nicht interessant ist (z.B. die Tatsache, dass besonders viele einsprachige Lernende ihr Urteil „Es ist mir egal“ mit Äußerungen der Kategorie *Gleichgültigkeit* begründet haben; z.B. mit Antworten der Art „Es ist mir einfach egal“). Diese Ergebnisse sind der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit halber in Form statistischer Auswertungstabellen dokumentiert, sie wurden bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aber nicht berücksichtigt.

- 2) „nur 3 Einträge, nicht berücks.“ bei der Kategorie „Sonstiges“: Auf die Kategorie „Sonstiges“ sind nur drei Einträge entfallen, so dass sie bei den weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt wurde.
- 3) „nur lokal“: An dieser Stelle ist kein signifikanter Gesamtzusammenhang, sondern lediglich eine lokale Signifikanz feststellbar. Das bedeutet, dass hier von einer *Tendenz* gesprochen werden kann (z.B. dass die Mehrsprachigen die Tendenz zeigen, sich für gut im Lernen von Sprachen zu halten, vgl. Tab. 8₆ und 8_{6.1}). Eine verallgemeinernde Aussage der Art: „Zwischen den Variablen v8_24 und ES/MS besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang“ ist jedoch nicht zulässig.

Zur Dokumentation in Form von Tabellen

Alle als signifikant ausgewiesenen Ergebnisse (lokale und Gesamtsignifikanzen) sind der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit halber in Form statistischer Auswertungstabellen dokumentiert. Wo signifikante Unterschiede sowohl auf einer vollen als auch auf der entsprechenden reduzierten Skala ermittelt wurden (z.B. bei der Reduktion der 5-stufigen Likertskala in Frage 8 auf drei Stufen), sind in der Regel die Werte der vollen Skala in Form von Tabellen dokumentiert, da mit einer Skalenreduktion immer auch ein Informationsverlust einhergeht.

Übersicht über die Tabellen im Anhang

Tabellen zu Frage 1: Freies Assoziieren	198
Tabellen zu Frage 2: Letzte Zeugnisnote	200
Tabellen zu Frage 3: Affinität zum Fremdsprachenlernen	212
Tabellen zu Frage 4a: Einbezug Muttersprachen	223
Tabellen zu Frage 4b: Einbezug Herkunftskulturen	231
Tabellen zu Frage 5: Beliebte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht	252
Tabelle zu Frage 6: Nicht beliebte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht	256
Tabellen zu Frage 7: Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen	257
Tabellen zu Frage 8: Beurteilung von Aussagen	262
Tabelle zu Frage 9: Im Fremdsprachenunterricht zu selten ausgeübte Tätigkeiten	274

Tabellen

Tabelle 1 : Freies Assoziieren

Zeitenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz
		ja nein
v1_1 (Assoziationen/sachlich)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1_2 (Assoziationen/negativ wertend)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1_3 (Assoziationen/positiv wertend)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_1sach (Assoziationen sachlich: Inhalte)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_2sach (Assoziationen sachlich: Tätigkeiten)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_3sach (Assoziationen sachlich: Kontext Schule)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_1neg (Assoziationen negativ: Schwierigkeit/Anstrengung)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_2neg (Assoziationen negativ: Interessantheit)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_3neg (Assoziationen negativ: Vermittlung)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_4neg (Assoziationen negativ: Vergnüglichkeit/Emotionen)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_5neg (Assoziationen negativ: Sonstiges)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	nur 3 Einträge
v1diff_1pos (Assoziationen positiv: Schwierigkeit/Anstrengung)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	nicht berücks.
v1diff_2pos (Assoziationen positiv: Interessantheit)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_3pos (Assoziationen positiv: Wichtigkeit/Nützlichkeit)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v1diff_4pos (Assoziationen positiv: Vergnüglichkeit/Emotionen)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x

Tabelle 1₁: Assoziationen/negativ wertend: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen

		Nennung negativer Assoziation(en)		s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
				einsprachig	mehrsprachig	
v1_2 (Assoziationen/negativ wertend)	ja	Anzahl	22	13	35	
		Erwartete Anzahl	15,8	19,2	35,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	39,3%	19,1%	28,2%	
		Korrigierte Residuen	2,5	-2,5		
		Anzahl	34	55	89	
	nein	Erwartete Anzahl	40,2	48,8	89,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	60,7%	80,9%	71,8%	
		Korrigierte Residuen	-2,5	2,5		
		Anzahl	56	68	124	
		Erwartete Anzahl	56,0	68,0	124,0	
Gesamt		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 1_{1,1}: Chi Quadrat Test für Unterschied ES/MS bei ASSN

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,166(a)	1	,013
Anzahl der gültigen Fälle	124		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,81.

Tabelle 2: Letzte Zeugnisnote

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz
		ja nein
v2_2_1 (Letzte Zeugnisnote Englisch)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
s6_1 (Muttersprache gelabelt)	v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	
v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Französisch, diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	s9 (Geschlecht)	x
v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Französisch, diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit, GYM)	v2_2_1 (Letzte Zeugnisnote Englisch)	x
v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Französisch, diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit, IGS)	v2_2_1 (Letzte Zeugnisnote Englisch)	x

Tabelle 2-1: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen im Hinblick auf die letzte Zeugnisnote Englisch

Note	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
	einsprachig	mehrsprachig	
1 (sehr gut)	Anzahl	0	2
	Erwartete Anzahl	,9	2,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	,0%	2,9%
	Korrigierte Residuen	-1,3	1,3
2 (gut)	Anzahl	15	17
	Erwartete Anzahl	14,5	17,5
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	26,8%	25,0%
	Korrigierte Residuen	,2	-,2
3 (befriedigend)	Anzahl	25	28
	Erwartete Anzahl	23,9	29,1
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	44,6%	41,2%
	Korrigierte Residuen	,4	-,4
			32
			32,0
			25,8%
			53
			53,0
			42,7%

Fortsetzung Tabelle 2_1

v2_2_1 (Letzte Zeugnisnote Englisch)	Note	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
4 (ausreichend)	Anzahl	11	15	26
	Erwartete Anzahl	11,7	14,3	26,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	19,6%	22,1%	21,0%
	Korrigierte Residuen	-,3	,3	
5 (mangelhaft)	Anzahl	5	6	11
	Erwartete Anzahl	5,0	6,0	11,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	8,9%	8,8%	8,9%
	Korrigierte Residuen	,0	,0	
Gesamt	Anzahl	56	68	124
	Erwartete Anzahl	56,0	68,0	124,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 2_1.1: Chi-Quadrat-Tests für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen (Zeugnisnote Englisch)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1,857(a)	4	,762
Likelihood-Quotient	2,613	4	,624
Anzahl der gültigen Fälle	124		

a 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,90.

Tabelle 2₂: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen im Hinblick auf die letzte Zeugnisnote Französisch

	Note	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
1 (sehr gut)	Anzahl	2	4	6
	Erwartete Anzahl	3,3	2,7	6,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	4,7%	11,4%	7,7%
	Korrigierte Residuen	-1,1	1,1	
	Anzahl	4	12	16
2 (gut)	Erwartete Anzahl	8,8	7,2	16,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	9,3%	34,3%	20,5%
	Korrigierte Residuen	-2,7	2,7	
	Anzahl	15	9	24
	Erwartete Anzahl	13,2	10,8	24,0
3 (befriedigend)	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	34,9%	25,7%	30,8%
	Korrigierte Residuen	,9	-,9	
	Anzahl	18	9	27
	Erwartete Anzahl	14,9	12,1	27,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	41,9%	25,7%	34,6%
4 (ausreichend)	Korrigierte Residuen	1,5	-1,5	
	Anzahl	4	1	5
	Erwartete Anzahl	2,8	2,2	5,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	9,3%	2,9%	6,4%
	Korrigierte Residuen	1,2	-1,2	
5 (mangelhaft)	Anzahl	43	35	78
	Erwartete Anzahl	43,0	35,0	78,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%
	Gesamt			

Tabelle 2_{2,1}: Chi-Quadrat-Tests für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen (Zeugnisnote Französisch)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,254(a)	4	,036
Likelihood-Quotient	10,545	4	,032
Anzahl der gültigen Fälle	78		

a. 4 Zellen (40,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,24.

Tabelle 2₃: Zeugnisnote Französisch differenziert nach Muttersprachen

Muttersprache	v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)					Gesamt
	1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)	
Deutsch	Anzahl	2	5	15	18	44
	Erwartete Anzahl	3,4	9,0	13,5	15,2	44,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	33,3%	31,3%	62,5%	66,7%	56,4%
	Korrigierte Residuen	-1,2	-2,3	,7	1,3	1,1
Türkisch	Anzahl	3	4	2	3	12
	Erwartete Anzahl	,9	2,5	3,7	4,2	12,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	50,0%	25,0%	8,3%	11,1%	15,4%
	Korrigierte Residuen	2,4	1,2	-1,2	-,8	-1,0
Russisch	Anzahl	0	1	3	3	7
	Erwartete Anzahl	,5	1,4	2,2	2,4	7,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	,0%	6,3%	12,5%	11,1%	9,0%
	Korrigierte Residuen	-,8	-,4	,7	,5	-,7

s6_1 (Muttersprache gelabelt)

Fortsetzung Tabelle 2₃

Muttersprache	v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)						Gesamt
	1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)		
Polnisch	Anzahl	0	1	0	1	0	2
	Erwartete Anzahl	,2	,4	,6	,7	,1	2,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	,0%	6,3%	,0%	3,7%	,0%	2,6%
	Korrigierte Residuen	-4	1,0	-1,0	,5	-4	
	Anzahl	0	1	0	1	0	2
Persisch	Erwartete Anzahl	,2	,4	,6	,7	,1	2,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	,0%	6,3%	,0%	3,7%	,0%	2,6%
	Korrigierte Residuen	-4	1,0	-1,0	,5	-4	
	Anzahl	1	2	3	0	1	7
	Erwartete Anzahl	,5	1,4	2,2	2,4	,4	7,0
Sonstige	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	16,7%	12,5%	12,5%	,0%	20,0%	9,0%
	Korrigierte Residuen	,7	,6	,7	-2,0	,9	
	Anzahl	0	2	1	1	0	4
	Erwartete Anzahl	,3	,8	1,2	1,4	,3	4,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	,0%	12,5%	4,2%	3,7%	,0%	5,1%
Zwei Muttersprachen	Korrigierte Residuen	-6	1,5	-,3	-,4	-,5	
	Anzahl	6	16	24	27	5	78
	Erwartete Anzahl	6,0	16,0	24,0	27,0	5,0	78,0
	% von v2_2_2 (Letzte Zeugnisnote Französisch)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Gesamt						

Tabelle 2_{3.1}: Chi-Quadrat-Tests für Zeugnisnote Französisch differenziert nach Muttersprachen

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	22,829(a)	24	,530
Likelihood-Quotient	26,658	24	,321
Anzahl der gültigen Fälle	78		

a. 32 Zellen (91,4%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,13.

Tabelle 2₄: Zusammenhang Französischnote Ein-Mehrsprachiger mit Geschlecht

	Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit	s9 (Geschlecht)		Gesamt	
		weiblich	männlich		
v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Französisch, diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	sehr gut, einsprachig	Anzahl	2	0	2
		Erwartete Anzahl	1,2	,8	2,0
		% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	100,0%	,0%	100,0%
	sehr gut, mehrsprachig	Korrigierte Residuen	1,2	-1,2	
		Anzahl	3	1	4
		Erwartete Anzahl	2,3	1,7	4,0
	gut, einsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	75,0%	25,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	,7	-,7	
		Anzahl	3	1	4
	gut, mehrsprachig	Erwartete Anzahl	2,3	1,7	4,0
% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)		75,0%	25,0%	100,0%	
Korrigierte Residuen		,7	-,7		
	Anzahl	5	7	12	
	Erwartete Anzahl	6,9	5,1	12,0	
	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	41,7%	58,3%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2		

Fortsetzung Tabelle 2₄

Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit		s9 (Geschlecht)		Gesamt
		weiblich	männlich	
befriedigend, einsprachig	Anzahl	7	8	15
	Erwartete Anzahl	8,7	6,3	15,0
befriedigend, mehrsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	46,7%	53,3%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,0	1,0	
ausreichend, einsprachig	Anzahl	6	3	9
	Erwartete Anzahl	5,2	3,8	9,0
ausreichend, mehrsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	66,7%	33,3%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,6	-,6	
ausreichend, mehrsprachig	Anzahl	11	7	18
	Erwartete Anzahl	10,4	7,6	18,0
ausreichend, mehrsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	61,1%	38,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,3	-,3	
mangelhaft, einsprachig	Anzahl	6	3	9
	Erwartete Anzahl	5,2	3,8	9,0
mangelhaft, mehrsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	66,7%	33,3%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,6	-,6	
mangelhaft, mehrsprachig	Anzahl	1	3	4
	Erwartete Anzahl	2,3	1,7	4,0
mangelhaft, mehrsprachig	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	25,0%	75,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,4	1,4	
Gesamt	Anzahl	1	0	1
	Erwartete Anzahl	,6	,4	1,0
Gesamt	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	100,0%	,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,9	-,9	
Gesamt	Anzahl	45	33	78
	Erwartete Anzahl	45,0	33,0	78,0
Gesamt	% von v2_2_2_zus10 (Zeugnisnote Frz., diff. nach Ein-/ Mehrsprachigkeit)	57,7%	42,3%	100,0%

Tabelle 2_{4.1}: Chi-Quadrat-Tests für Zusammenhang Französischnote Ein-Mehrsprachiger mit Geschlecht

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	7,623(a)	9	,573
Likelihood-Quotient	8,782	9	,458
Anzahl der gültigen Fälle	78		

a 12 Zellen (60,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,42.

Tabelle 2₅: Zusammenhang Französischnote mit Englischnote (Gymnasium)

Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit		v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)					Gesamt
		1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)	
sehr gut, einsprachig	Anzahl	0	2	0	0	0	2
	Erwartete Anzahl	,1	,6	1,0	,3	,1	2,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	11,8%	,0%	,0%	,0%	3,6%
	Korrigierte Residuen	-,3	2,2	-1,4	-,5	-,3	
sehr gut, mehrsprachig	Anzahl	0	1	2	0	0	3
	Erwartete Anzahl	,1	,9	1,4	,4	,2	3,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	5,9%	7,4%	,0%	,0%	5,4%
	Korrigierte Residuen	-,3	,1	,7	-,7	-,4	
gut, einsprachig	Anzahl	0	0	1	2	0	3
	Erwartete Anzahl	,1	,9	1,4	,4	,2	3,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	,0%	3,7%	28,6%	,0%	5,4%
	Korrigierte Residuen	-,3	-1,2	-,5	2,9	-,4	
gut, mehrsprachig	Anzahl	1	6	0	0	0	7
	Erwartete Anzahl	,3	2,1	3,4	,9	,4	7,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	50,0%	35,3%	,0%	,0%	,0%	12,5%
	Korrigierte Residuen	1,6	3,4	-2,7	-1,1	-,7	

v2Frz_zus10
(Letzte Zeugnissnote
Französisch, diff.
nach Ein-/
Mehrsprachigkeit)
(Gymnasium)

Fortsetzung Tabelle 2₅

	Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit	v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)					Gesamt
		1 (sehr gut)	2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)	
		Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	
befriedigend, einsprachig	Erwartete Anzahl	0	3	8	0	0	11
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,4	3,3	5,3	1,4	,6	11,0
	Korrigierte Residuen	,0%	17,6%	29,6%	,0%	,0%	19,6%
		-1,7	-2	1,8	-1,4	-9	
	Anzahl	0	0	6	0	1	7
befriedigend, mehrsprachig	Erwartete Anzahl	,3	2,1	3,4	,9	,4	7,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	,0%	22,2%	,0%	33,3%	12,5%
	Korrigierte Residuen	-1,5	-1,9	2,1	-1,1	1,1	
	Anzahl	0	4	7	2	1	14
	Erwartete Anzahl	,5	4,3	6,8	1,8	,8	14,0
ausreichend, einsprachig	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	23,5%	25,9%	28,6%	33,3%	25,0%
	Korrigierte Residuen	-8	-2	,2	,2	,3	
	Anzahl	1	1	2	3	1	8
	Erwartete Anzahl	,3	2,4	3,9	1,0	,4	8,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	50,0%	5,9%	7,4%	42,9%	33,3%	14,3%
ausreichend, mehrsprachig	Korrigierte Residuen	1,5	-1,2	-1,4	2,3	1,0	
	Anzahl	0	0	1	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,0	,3	,5	,1	,1	1,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	,0%	3,7%	,0%	,0%	1,8%
	Korrigierte Residuen	-2	-7	1,0	-4	-2	
Gesamt	Anzahl	2	17	27	7	3	56
	Erwartete Anzahl	2,0	17,0	27,0	7,0	3,0	56,0
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 2_{5.1}: Chi-Quadrat-Tests für Zusammenhang Französischnote mit Englischnote (Gymnasium)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	47,846(a)	32	,036
Likelihood-Quotient	51,221	32	,017
Anzahl der gültigen Fälle	56		

a 43 Zellen (95,6%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,04.

Tabelle 2₆: Zusammenhang Französischnote mit Englischnote (Integrierte Gesamtschule)

	Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit	v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)					Gesamt
		2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)		
sehr gut, mehrsprachig	Anzahl	1	0	0	0	1	
	Erwartete Anzahl	,4	,4	,2	,0	1,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	11,1%	,0%	,0%	,0%	4,5%	
	Korrigierte Residuen	1,2	-8	-5	-2		
	Anzahl	0	1	0	0	1	
gut, einsprachig	Erwartete Anzahl	,4	,4	,2	,0	1,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	12,5%	,0%	,0%	4,5%	
	Korrigierte Residuen	-,9	1,4	-5	-2		
	Anzahl	3	1	0	1	5	
	Erwartete Anzahl	2,0	1,8	,9	,2	5,0	
gut, mehrsprachig	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	33,3%	12,5%	,0%	100,0%	22,7%	
	Korrigierte Residuen	1,0	-,9	-1,2	1,9		
	Anzahl	2	1	1	0	4	
	Erwartete Anzahl	1,6	1,5	,7	,2	4,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	22,2%	12,5%	25,0%	,0%	18,2%	
	Korrigierte Residuen	,4	-,5	,4	-,5		

v2Frz_zus10
(Letzte Zeugnissnote
Französisch, diff.
nach Ein-/
Mehrsprachigkeit)
(IGS)

Fortsetzung Tabelle 2₆

	Französischnote differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit	v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)					Gesamt
		2 (gut)	3 (befriedigend)	4 (ausreichend)	5 (mangelhaft)		
befriedigend, mehrsprachig	Anzahl	2	0	0	0	2	
	Erwartete Anzahl	,8	,7	,4	,1	2,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	22,2%	,0%	,0%	,0%	9,1%	
	Korrigierte Residuen	1,8	-1,1	-7	-3		
	Anzahl	1	3	0	0	4	
	Erwartete Anzahl	1,6	1,5	,7	,2	4,0	
ausreichend, einsprachig	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	11,1%	37,5%	,0%	,0%	18,2%	
	Korrigierte Residuen	-7	1,8	-1,0	-5		
	Anzahl	0	1	0	0	1	
	Erwartete Anzahl	,4	,4	,2	,0	1,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	12,5%	,0%	,0%	4,5%	
	Korrigierte Residuen	-9	1,4	-5	-2		
mangelhaft, einsprachig	Anzahl	0	0	3	0	3	
	Erwartete Anzahl	1,2	1,1	,5	,1	3,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	,0%	75,0%	,0%	13,6%	
	Korrigierte Residuen	-1,6	-1,4	4,0	-4		
	Anzahl	0	1	0	0	1	
	Erwartete Anzahl	,4	,4	,2	,0	1,0	
mangelhaft, mehrsprachig	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	,0%	12,5%	,0%	,0%	4,5%	
	Korrigierte Residuen	-9	1,4	-5	-2		
	Anzahl	9	8	4	1	22	
	Erwartete Anzahl	9,0	8,0	4,0	1,0	22,0	
	% von v2_2_1 (Letzte Zeugnissnote Englisch)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Gesamt						

v2Frz_zus10
(Letzte Zeugnissnote
Französisch, diff.
nach Ein-/
Mehrsprachigkeit)
(IGS)

Tabelle 2_{6.1}: Chi-Quadrat-Tests für Zusammenhang Französischnote mit Englischnote (Integrierte Gesamtschule)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	30,739(a)	24	,161
Likelihood-Quotient	29,775	24	,192
Anzahl der gültigen Fälle	22		

a. 36 Zellen (100,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,05.

Tabelle 3: Affinität zum Fremdsprachenlernen

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v3 (Beurteilung d. eig. Affinität zum Fremdsprachenlernen)	x
v3 (Beurteilung d. eig. Affinität zum Fremdsprachenlernen)	s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	x
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_1 (Begründung „Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens“)	x
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_2 (Begründung „Relevanz des Fremdsprachenlernens“)	x
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_3 (Begründung „Vermittlung“)	x
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_4 (Begründung „Interesse“)	(nur lokal)
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_5 (Begründung „Begabung“)	(nur lokal)
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_6 (Begründung „Emotionen“)	x
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachiger)	v3_7 (Begründung „Sonstiges“)	nur 2 Einträge
		nicht berücks.

Tabelle 3,-: Affinität zum Fremdsprachenlernen (Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen)

Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	Gesamt
ja sehr	Anzahl	14
	Erwartete Anzahl	7,8
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	11,6%
	Korrigierte Residuen	-1,0
	Anzahl	30
ja	Erwartete Anzahl	40,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	33,1%
	Korrigierte Residuen	-3,1
	Anzahl	3,1
	Erwartete Anzahl	3,1

Fortsetzung Tabelle 3₁

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt	
		einsprachig	mehrsprachig		
v3 (Beurteilung d. eig. Affinität zum Fremdsprachenlernen)	mittel	Anzahl	19	45	
		Erwartete Anzahl	20,1	45,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	48,1%	37,2%	
	nicht so sehr	Korrigierte Residuen	2,2	-2,2	
		Anzahl	7	10	17
		Erwartete Anzahl	7,6	9,4	17,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	13,0%	14,9%	14,0%
	gar nicht	Korrigierte Residuen	-,3	,3	
		Anzahl	3	2	5
		Erwartete Anzahl	2,2	2,8	5,0
Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	5,6%	3,0%	4,1%	
	Korrigierte Residuen	,7	-,7		
	Anzahl	54	67	121	
	Erwartete Anzahl	54,0	67,0	121,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 3_{1,1}: Chi-Quadrat-Test für Affinität zum Fremdsprachenlernen (Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,832(a)	4	,029
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 2 Zellen (20,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,23.

Tabelle 3₂: Zusammenhang Affinität zum Fremdsprachenlernen und Geschlecht (differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

Urteil	Anzahl	s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)				Gesamt
		weiblich, einsprachig	weiblich, mehrsprachig	männlich, einsprachig	männlich, mehrsprachig	
ja sehr	Anzahl	5	5	3	1	14
	Erwartete Anzahl	3,1	4,5	3,1	3,2	14,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	18,5%	12,8%	11,1%	3,6%	11,6%
	Korrigierte Residuen	1,3	,3	-,1	-1,5	
ja	Anzahl	4	17	6	13	40
	Erwartete Anzahl	8,9	12,9	8,9	9,3	40,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	14,8%	43,6%	22,2%	46,4%	33,1%
	Korrigierte Residuen	-2,3	1,7	-1,4	1,7	
mittel	Anzahl	14	12	12	7	45
	Erwartete Anzahl	10,0	14,5	10,0	10,4	45,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	51,9%	30,8%	44,4%	25,0%	37,2%
	Korrigierte Residuen	1,8	-1,0	,9	-1,5	
nicht so sehr	Anzahl	3	4	4	6	17
	Erwartete Anzahl	3,8	5,5	3,8	3,9	17,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	11,1%	10,3%	14,8%	21,4%	14,0%
	Korrigierte Residuen	-,5	-,8	,1	1,3	
gar nicht	Anzahl	1	1	2	1	5
	Erwartete Anzahl	1,1	1,6	1,1	1,2	5,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	3,7%	2,6%	7,4%	3,6%	4,1%
	Korrigierte Residuen	-,1	-,6	1,0	-,2	
Gesamt	Anzahl	27	39	27	28	121
	Erwartete Anzahl	27,0	39,0	27,0	28,0	121,0
	% von s1_zus_s10 (Geschlecht Ein-/Mehrsprachiger)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 3_{2.1}: Chi-Quadrat-Tests für Zusammenhang Affinität zum Fremdsprachenlernen und Geschlecht (diff. nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	15,354(a)	12	,223
Likelihood-Quotient	16,090	12	,187
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a. 11 Zellen (55,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,12.

Tabelle 3₃: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Schwierigkeit“ (differenziert nach Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v3_1 (Begründung „Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens“)		Gesamt	
		ja	nein		
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	ja, einsprachige	Anzahl	2	16	18
		Erwartete Anzahl	6,4	11,6	18,0
	ja, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	11,1%	88,9%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-2,3	2,3	
	mittel, einsprachige	Anzahl	1	35	36
		Erwartete Anzahl	12,8	23,2	36,0
	mittel, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	2,8%	97,2%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-4,9	4,9	
	Gesamt	Anzahl	13	13	26
		Erwartete Anzahl	9,2	16,8	26,0
		% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	50,0%	50,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	1,7	-1,7	
	Anzahl	13	6	19	
	Erwartete Anzahl	6,8	12,2	19,0	
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	68,4%	31,6%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	3,3	-3,3		

Fortsetzung Tabelle 3₃

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger		v3_1 (Begründung „Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens“)		Gesamt
		ja	nein	
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	Anzahl	5	5	10
	Erwartete Anzahl	3,6	6,4	10,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	50,0%	50,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	1,0	-1,0	
nein, einsprachige	Anzahl	9	3	12
	Erwartete Anzahl	4,3	7,7	12,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	75,0%	25,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	3,0	-3,0	
Gesamt	Anzahl	43	78	121
	Erwartete Anzahl	43,0	78,0	121,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	35,5%	64,5%	100,0%
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 3_{3.1}: Chi-Quadrat-Test für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Schwierigkeit“

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	41,966(a)	5	,000
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,55.

Tabelle 3.4: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Relevanz“ (differenziert nach Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v3_2 (Begründung „Relevanz des Fremdsprachenlernens“)		Gesamt
		ja	nein	
ja, einsprachige	Anzahl	11	7	18
	Erwartete Anzahl	8,6	9,4	18,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	61,1%	38,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	1,2	-1,2	
	Anzahl	28	8	36
	Erwartete Anzahl	17,3	18,7	36,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	77,8%	22,2%	100,0%
	Korrigierte Residuen	4,3	-4,3	
	Anzahl	6	20	26
	Erwartete Anzahl	12,5	13,5	26,0
mittel, einsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	23,1%	76,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,9	2,9	
	Anzahl	7	12	19
	Erwartete Anzahl	9,1	9,9	19,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	36,8%	63,2%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,1	1,1	
	Anzahl	4	6	10
	Erwartete Anzahl	4,8	5,2	10,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	40,0%	60,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-,5	,5	
nein, einsprachige	Anzahl	2	10	12
	Erwartete Anzahl	5,8	6,2	12,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	16,7%	83,3%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,3	2,3	
	Anzahl	58	63	121
	Erwartete Anzahl	58,0	63,0	121,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	47,9%	52,1%	100,0%
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
ja, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
mittel, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
nein, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
Gesamt	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)			
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 3_{4.1}: Chi-Quadrat-Test für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Relevanz“

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	26,426(a)	5	,000
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 1 Zellen (8,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,79.

Tabelle 3₅: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Vermittlung“ (differenziert nach Urteil)

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v3_3 (Begründung „Vermittlung“)		Gesamt
	ja	nein	
ja, einsprachige	Anzahl	0	18
	Erwartete Anzahl	1,6	16,4
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachige)	,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,5	1,5
ja, mehrsprachige	Anzahl	0	36
	Erwartete Anzahl	3,3	32,7
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachige)	,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,3	2,3
mittel, einsprachige	Anzahl	3	23
	Erwartete Anzahl	2,4	23,6
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachige)	11,5%	88,5%
	Korrigierte Residuen	,5	-,5
mittel, mehrsprachige	Anzahl	3	16
	Erwartete Anzahl	1,7	17,3
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/Mehrsprachige)	15,8%	84,2%
	Korrigierte Residuen	1,1	-1,1

v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)

Fortsetzung Tabelle 3₅

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger		v3_3 (Begründung „Vermittlung“)		Gesamt
		ja	nein	
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	Anzahl	5	5	10
	Erwartete Anzahl	,9	9,1	10,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	50,0%	50,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	4,7	-4,7	
	Anzahl	0	12	12
nein, mehrsprachige	Erwartete Anzahl	1,1	10,9	12,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Anzahl	11	110	121
	Erwartete Anzahl	11,0	110,0	121,0
Gesamt	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	9,1%	90,9%	100,0%

Tabelle 3_{5,1}: Chi-Quadrat-Test für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Vermittlung“

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	28,070(a)	5	,000
Likelihood-Quotient	24,688	5	,000
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,91.

Tabelle 3₆: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Interesse“ (differenziert nach Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v3_4 (Begründung „Interesse“)		Gesamt	
		ja	nein		
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	ja, einsprachige	Anzahl	9	9	18
		Erwartete Anzahl	4,3	13,7	18,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	50,0%	50,0%	100,0%	
	ja, mehrsprachige	Korrigierte Residuen	2,8	-2,8	
		Anzahl	6	30	36
		Erwartete Anzahl	8,6	27,4	36,0
		% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	16,7%	83,3%	100,0%
	mittel, einsprachige	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
		Anzahl	6	20	26
		Erwartete Anzahl	6,2	19,8	26,0
% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)		23,1%	76,9%	100,0%	
mittel, mehrsprachige	Korrigierte Residuen	-1,1	,1		
	Anzahl	3	16	19	
	Erwartete Anzahl	4,6	14,4	19,0	
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	15,8%	84,2%	100,0%	
nein, einsprachige	Korrigierte Residuen	-9	,9		
	Anzahl	4	6	10	
	Erwartete Anzahl	2,4	7,6	10,0	
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	40,0%	60,0%	100,0%	
nein, mehrsprachige	Korrigierte Residuen	1,2	-1,2		
	Anzahl	1	11	12	
	Erwartete Anzahl	2,9	9,1	12,0	
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	8,3%	91,7%	100,0%	
Gesamt	Korrigierte Residuen	-1,3	1,3		
	Anzahl	29	92	121	
	Erwartete Anzahl	29,0	92,0	121,0	
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	24,0%	76,0%	100,0%	

Tabelle 3_{6.1}: Chi-Quadrat-Test für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Interesse“

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,476(a)	5	,043
Likelihood-Quotient	10,866	5	,054
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 4 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,40.

Tabelle 3₇: Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Begabung“ (differenziert nach Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v3_5 Begabung		Gesamt
		ja	nein	
ja, einsprachige	Anzahl	1	17	18
	Erwartete Anzahl	1,9	16,1	18,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	5,6%	94,4%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-,8	,8	
	Anzahl	4	32	36
	Erwartete Anzahl	3,9	32,1	36,0
ja, mehrsprachige	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	11,1%	88,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,1	-,1	
	Anzahl	3	23	26
mittel, einsprachige	Erwartete Anzahl	2,8	23,2	26,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	11,5%	88,5%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,1	-,1	
mittel, mehrsprachige	Anzahl	0	19	19
	Erwartete Anzahl	2,0	17,0	19,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,6	1,6	

v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)

Fortsetzung Tabelle 3₇

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger		v3_5 Begabung		Gesamt	
		ja	nein		
v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	nein, einsprachige	Anzahl	6	10	
		Erwartete Anzahl	8,9	10,0	
		% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	60,0%	100,0%	
	nein, mehrsprachige	Korrigierte Residuen	-3,1		
		Anzahl	11	12	
Gesamt	nein, mehrsprachige	Erwartete Anzahl	10,7	12,0	
		% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	91,7%	100,0%	
		Korrigierte Residuen	,3		
	Gesamt	Anzahl	13	108	121
		Erwartete Anzahl	13,0	108,0	121,0
	% von v3_zus_s10 (Urteil Affinität Ein-/ Mehrsprachige)	10,7%	89,3%	100,0%	

Tabelle 3_{7.1}: Chi-Quadrat-Test für Unterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen bei Begründung „Begabung“

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,813(a)	5	,037
Likelihood-Quotient	10,771	5	,056
Anzahl der gültigen Fälle	121		

a 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,07.

Tabelle 4a: Einbezug Muttersprachen

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz	
		ja	nein
v4a_123 (Beurteilung Einbeziehung Muttersprachen)	v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt)	x	
v4a3 (Urteil über Einbezug Muttersprachen nicht erlebt)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		x
v4a12 (Urteil über Einbezug Muttersprachen erlebt)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_2 (Begründung „Emotionen“)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_4 (Begründung „Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung“)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_5 (Begründung „Zielsprachenorientierung“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4a_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		x
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		x
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_2 (Begründung „Emotionen“)	x	
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		x
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_4 (Begründung „Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/Lernerleichterung“)		x
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_5 (Begründung „Zielsprachenorientierung“)		x
v4a_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Muttersprachen, erlebt gegenüber nicht erlebt)	v4a_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		x

Tabelle 4a₁: Urteil über Einbezug Muttersprachen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

	Urteil	v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt, gegenüber nicht erlebt)		Gesamt	
		ja	nein		
v4a_123 (Beurteilung Einbeziehung Muttersprachen)	Ich finde es gut	Anzahl	22	12	34
		Erwartete Anzahl	15,6	18,4	34,0
		% von v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt)	39,3%	18,2%	27,9%
		Korrigierte Residuen	2,6	-2,6	
	Es ist mir egal	Anzahl	31	41	72
		Erwartete Anzahl	33,0	39,0	72,0
		% von v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt)	55,4%	62,1%	59,0%
		Korrigierte Residuen	-1,8	,8	
	Ich finde es nicht gut	Anzahl	3	13	16
		Erwartete Anzahl	7,3	8,7	16,0
% von v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt)		5,4%	19,7%	13,1%	
Korrigierte Residuen		-2,3	2,3		
Gesamt	Anzahl	56	66	122	
	Erwartete Anzahl	56,0	66,0	122,0	
	% von v4a_zus (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 4a_{1,1}: Chi-Quadrat-Test für Urteil über Einbezug Muttersprachen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	9,826(a)	2	,007
Anzahl der gültigen Fälle	122		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,34.

Tabelle 4a₂: Urteil über Einbezug Muttersprachen „nicht erlebt“ (differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

	Urteil		s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
			einsprachig	mehrsprachig	
Ich finde es gut	Anzahl		7	6	13
	Erwartete Anzahl		6,7	6,3	13,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		20,6%	18,8%	19,7%
	Korrigierte Residuen		,2	-,2	
	Anzahl		22	19	41
	Erwartete Anzahl		21,1	19,9	41,0
Es ist mir egal	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		64,7%	59,4%	62,1%
	Korrigierte Residuen		,4	-,4	
	Anzahl		5	7	12
Ich finde es nicht gut	Erwartete Anzahl		6,2	5,8	12,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		14,7%	21,9%	18,2%
	Korrigierte Residuen		-,8	,8	
	Anzahl		34	32	66
	Erwartete Anzahl		34,0	32,0	66,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		100,0%	100,0%	100,0%
Gesamt					

Tabelle 4a_{2,1}: Chi-Quadrat-Tests für Urteil über Einbezug Muttersprachen „nicht erlebt“ (diff. nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,570(a)	2	,752
Anzahl der gültigen Fälle	66		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,82.

Tabelle 4a₃: Urteil über Einbezug Muttersprachen „erlebt“ (differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

		Urteil		s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
				einsprachig	mehrsprachig	
v4a12 (Urteil über Einbezug Muttersprachen erlebt)	Ich finde es gut	Anzahl	18	4	22	
		Erwartete Anzahl	13,8	8,3	22,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	51,4%	19,0%	39,3%	
		Korrigierte Residuen	2,4	-2,4		
		Anzahl	15	16	31	
	Es ist mir egal	Erwartete Anzahl	19,4	11,6	31,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	42,9%	76,2%	55,4%	
		Korrigierte Residuen	-2,4	2,4		
		Anzahl	2	1	3	
		Erwartete Anzahl	1,9	1,1	3,0	
Ich finde es nicht gut	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	5,7%	4,8%	5,4%		
	Korrigierte Residuen	,2	-,2			
	Anzahl	35	21	56		
	Erwartete Anzahl	35,0	21,0	56,0		
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%		
Gesamt						

Tabelle 4a_{3.1}: Chi-Quadrat-Tests für Urteil über Einbezug Muttersprachen „erlebt“ (diff. nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,160(a)	2	,046
Likelihood-Quotient	6,471	2	,039
Anzahl der gültigen Fälle	56		

a 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,13.

Tabelle 4a₄: Begründung „Emotionen“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen (Unterschied ES/MS)

		Ein-/Mehrsprachigkeit		v4a_2 (Begründung „Emotionen“)		Gesamt
				ja	nein	
(Ein-/ Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl		0	55	55
		Erwartete Anzahl		4,0	51,0	55,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		,0%	100,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen		-2,8	2,8		
	Anzahl		9	59	68	
mehrsprachig	Erwartete Anzahl		5,0	63,0	68,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		13,2%	86,8%	100,0%	
	Korrigierte Residuen		2,8	-2,8		
Gesamt	Anzahl		9	114	123	
	Erwartete Anzahl		9,0	114,0	123,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		7,3%	92,7%	100,0%	

Tabelle 4a_{4.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Emotionen“ (differenziert nach Ein-/Mehrsprachigkeit)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	7,854(a)	1	,005
Likelihood-Quotient	11,240	1	,001
Anzahl der gültigen Fälle	123		

a 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,02.

Tabelle 4a₅: Begründung „Emotionen“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen (differenziert nach ES/MS und erlebt/nicht erlebt)

	Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)	v4a_2 (Begründung „Emotionen“)		Gesamt		
		ja	nein			
v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)	einsprachig, erlebt	Anzahl	0	22	22	
		Erwartete Anzahl	1,6	20,4	22,0	
	% von v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)		0%	100,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen		-1,5	1,5		
	mehrsprachig, erlebt	Anzahl	8	27	35	
		Erwartete Anzahl	2,6	32,4	35,0	
		% von v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)		22,9%	77,1%	100,0%
		Korrigierte Residuen		4,2	-4,2	
	einsprachig, nicht erlebt	Anzahl	0	33	33	
		Erwartete Anzahl	2,4	30,6	33,0	
% von v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)			0%	100,0%	100,0%	
Korrigierte Residuen			-1,9	1,9		
mehrsprachig, nicht erlebt	Anzahl	1	32	33		
	Erwartete Anzahl	2,4	30,6	33,0		
	% von v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)		3,0%	97,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen		-1,1	1,1		
Gesamt	Anzahl	9	114	123		
	Erwartete Anzahl	9,0	114,0	123,0		
	% von v4a_zus_s10 (Einbezug Muttersprachen erlebt gegenüber nicht erlebt, differenziert nach ES/MS)		7,3%	92,7%	100,0%	
	Korrigierte Residuen					

Tabelle 4a_{5,1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Emotionen“ (differenziert nach ES/MS und erlebt/nicht erlebt)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	17,700(a)	3	,001
Likelihood-Quotient	17,804	3	,000
Anzahl der gültigen Fälle	123		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,61.

Tabelle 4a₆: Begründung „Ähnlichkeiten zw. Sprachen/Lernerleichterung“ für Urteil über Einbezug Muttersprachen (Unterschied ES/MS)

	Ein-/Mehrsprachigkeit	v4a_4 (Begründung „Ähnlichkeiten zw. Sprachen/Lernerleichterung“)		Gesamt	
		ja	nein		
(Ein-/ Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	53	55	
		Erwartete Anzahl	49,6	55,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	96,4%	100,0%	
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	-2,1	2,1	
		Anzahl	10	58	68
		Erwartete Anzahl	6,6	61,4	68,0
Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	14,7%	85,3%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	2,1	-2,1		
	Anzahl	12	111	123	
		Erwartete Anzahl	12,0	111,0	123,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	9,8%	90,2%	100,0%

Tabelle 4a_{6.1}: Chi-Quadrat-Test für Begründung „Ähnlichkeiten zw. Sprachen/Lernerleichterung“ (Unterschied ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,232(a)	1	,040
Anzahl der gültigen Fälle	123		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,37.

Tabelle 4b: Einbezug Herkunftskulturen

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz	
		ja	nein
v4b_123 (Beurteilung Einbeziehung Herkunftskulturen)	v4b_zus (Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	x	
v4b3 (Urteil über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		x
v4b12 (Urteil über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_2 (Begründung „Emotionen“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_4 (Begründung „Vergleich/Vorurteile“)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)	x	
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		x
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_2 (Begründung „Emotionen“)	x	
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		x
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_4 (Begründung „Vergleich/Vorurteile“)		x
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)	x	
v4b_zus_s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen erlebt/nicht erlebt)	v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)	x	
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)	x	fd. unint.
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_2 (Begründung „Emotionen“)		x

Fortsetzung Tabelle 4b

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz	
		ja	nein
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)	x	
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_4 (Begründung „Vergleich/Vorurteile“)		x
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)	x	
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		x
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)	x	fd. unint.
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_2 (Begründung „Emotionen“)		x
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		x
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_4 (Begründung „Vergleich/Vorurteile“)		x
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)	x	
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		x

Tabelle 4b, Urteil über Einbezug Herkunftskulturen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

	Urteil	v4b_zus (Einbezug Herkunftskulturen erlebt gegenüber nicht erlebt)		Gesamt	
		ja	nein		
v4b_123 (Beurteilung Einbeziehung Herkunftskulturen)	Ich finde es gut	Anzahl	39	12	51
		Erwartete Anzahl	29,1	21,9	51,0
		% von v4b_zus v4b erlebt gegenüber nicht erlebt	57,4%	23,5%	42,9%
	Es ist mir egal	Korrigierte Residuen	3,7	-3,7	
		Anzahl	27	32	59
		Erwartete Anzahl	33,7	25,3	59,0
	Es ist mir peinlich	% von v4b_zus v4b erlebt gegenüber nicht erlebt	39,7%	62,7%	49,6%
		Korrigierte Residuen	-2,5	2,5	
		Anzahl	1	0	1
	Ich finde es nicht gut	Erwartete Anzahl	,6	,4	1,0
% von v4b_zus v4b erlebt gegenüber nicht erlebt		1,5%	,0%	,8%	
Korrigierte Residuen		,9	-,9		
Gesamt	Anzahl	1	7	8	
	Erwartete Anzahl	4,6	3,4	8,0	
	% von v4b_zus v4b erlebt gegenüber nicht erlebt	1,5%	13,7%	6,7%	
Gesamt	Korrigierte Residuen	-2,6	2,6		
	Anzahl	68	51	119	
	Erwartete Anzahl	68,0	51,0	119,0	
	% von v4b_zus v4b erlebt gegenüber nicht erlebt	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 4b_{1.1}: Chi-Quadrat-Test für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen („erlebt“ gegenüber „nicht erlebt“)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	18,160(a)	3	,000
Likelihood-Quotient	19,486	3	,000
Anzahl der gültigen Fälle	119		

a. 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,43.

Tabelle 4b₂: Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
Ich finde es gut	Anzahl	4	3	7
	Erwartete Anzahl	3,7	3,3	7,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	14,8%	12,5%	13,7%
	Korrigierte Residuen	,2	-,2	
	Anzahl	18	14	32
	Erwartete Anzahl	16,9	15,1	32,0
Es ist mir egal	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	66,7%	58,3%	62,7%
	Korrigierte Residuen	,6	-,6	
	Anzahl	5	7	12
	Erwartete Anzahl	6,4	5,6	12,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	18,5%	29,2%	23,5%
	Korrigierte Residuen	-,9	,9	
Gesamt	Anzahl	27	24	51
	Erwartete Anzahl	27,0	24,0	51,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

v4b3 (Urteil über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)

Tabelle 4b_{2.1}: Chi-Quadrat-Tests für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,802(a)	2	,669
Likelihood-Quotient	,803	2	,669
Anzahl der gültigen Fälle	51		

a 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,29.

Tabelle 4b₃: Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
Ich finde es gut	Anzahl	15	24	39
	Erwartete Anzahl	16,0	23,0	39,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	55,6%	61,5%	59,1%
	Korrigierte Residuen	-,5	,5	
	Anzahl	11	15	26
	Erwartete Anzahl	10,6	15,4	26,0
Es ist mir egal	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	40,7%	38,5%	39,4%
	Korrigierte Residuen	,2	-,2	
	Anzahl	1	0	1
	Erwartete Anzahl	,4	,6	1,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	3,7%	,0%	1,5%
	Korrigierte Residuen	1,2	-1,2	
Gesamt	Anzahl	27	39	66
	Erwartete Anzahl	27,0	39,0	66,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 4b_{3.1}: Chi-Quadrat-Tests für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1,562(a)	2	,458
Likelihood-Quotient	1,906	2	,386
Anzahl der gültigen Fälle	66		

a 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,41.

Tabelle 4b₄: Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen (differenziert nach ES/MS)

	Ein-/Mehrsprachigkeit	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)		Gesamt	
		ja	nein		
s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	9	40	49
		Erwartete Anzahl	3,8	45,2	49,0
		% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	18,4%	81,6%	100,0%
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	3,7	-3,7	
		Anzahl	0	68	68
		Erwartete Anzahl	5,2	62,8	68,0
Gesamt	% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	,0%	100,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	-3,7	3,7		
	Anzahl	9	108	117	
		Erwartete Anzahl	9,0	108,0	117,0
		% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	7,7%	92,3%	100,0%

Tabelle 4b_{4.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	13,531(a)	1	,000
Likelihood-Quotient	16,720	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	117		

a 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,77.

Tabelle 4b₃: Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen (differenziert nach ES/MS)

		v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		Gesamt
		ja	nein	
Ein-/Mehrsprachigkeit				
s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	0	49
		Erwartete Anzahl	2,9	46,1
		% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-2,3	2,3
		Anzahl	7	61
		Erwartete Anzahl	4,1	63,9
mehrsprachig		% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	10,3%	89,7%
		Korrigierte Residuen	2,3	-2,3
		Anzahl	7	110
		Erwartete Anzahl	7,0	110,0
		% von s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit)	6,0%	94,0%
		Korrigierte Residuen		
Gesamt				
				68
				68,0
				100,0%
				117
				117,0
				100,0%

Tabelle 4b_{5.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,365(a)	1	,021
Likelihood-Quotient	7,917	1	,005
Anzahl der gültigen Fälle	117		

a 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,93.

Tabelle 4b₆: Begründung „Emotionen“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen (differenziert nach ES/MS und erlebt/nicht erlebt)

	Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)	v4b_2 (Begründung „Emotionen“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	Anzahl	1	24	25
	Erwartete Anzahl	1,9	23,1	25,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	4,0%	96,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-,8	,8	
	Anzahl	7	34	41
	Erwartete Anzahl	3,2	37,8	41,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	17,1%	82,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	2,8	-2,8	
	Anzahl	0	24	24
	Erwartete Anzahl	1,8	22,2	24,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,6	1,6	

Fortsetzung Tabelle 4b₆

v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)		Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)		v4b_2 (Begründung „Emotionen“)		Gesamt
		Anzahl	Erwartete Anzahl	ja	nein	
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	mehrsprachig, nicht erlebt			1	26	27
				2,1	24,9	27,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)			3,7%	96,3%	100,0%
Korrigierte Residuen				-,9	,9	
Gesamt		Anzahl	Erwartete Anzahl	9	108	117
				9,0	108,0	117,0
		% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)		7,7%	92,3%	100,0%

Tabelle 4b_{6.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Emotionen“ (differenziert nach ES/MS und erlebt/ nicht erlebt)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,166(a)	3	,043
Likelihood-Quotient	9,029	3	,029
Anzahl der gültigen Fälle	117		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,85.

Tabelle 4b-7: Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen (diff. nach ES/MS und erlebt/nicht erlebt)

	Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	Anzahl	2	23	25
	Erwartete Anzahl	1,9	23,1	25,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	8,0%	92,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,1	-,1	
	Anzahl	0	41	41
	Erwartete Anzahl	3,2	37,8	41,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,3	2,3	
	Anzahl	7	17	24
	Erwartete Anzahl	1,8	22,2	24,0
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	29,2%	70,8%	100,0%
	Korrigierte Residuen	4,4	-4,4	
	Anzahl	0	27	27
	Erwartete Anzahl	2,1	24,9	27,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,7	1,7	
	Anzahl	9	108	117
	Erwartete Anzahl	9,0	108,0	117,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	7,7%	92,3%	100,0%
	Gesamt			

Tabelle 4b_{7.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ (diff. nach ES/MS und erlebt/ nicht erlebt)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	21,257(a)	3	,000
Likelihood-Quotient	20,545	3	,000
Anzahl der gültigen Fälle	117		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,85.

Tabelle 4b₈: Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen (differenziert nach ES/MS und erlebt/nicht erlebt)

	Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)	v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		Gesamt	
		ja	nein		
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	einsprachig, erlebt	Anzahl	25	25	
		Erwartete Anzahl	23,5	25,0	
	mehrsprachig, erlebt	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-1,4	1,4	
	einsprachig, nicht erlebt	Anzahl	5	36	41
		Erwartete Anzahl	2,5	38,5	41,0
	mehrsprachig, nicht erlebt	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	12,2%	87,8%	100,0%
		Korrigierte Residuen	2,1	-2,1	
	einsprachig, nicht erlebt	Anzahl	0	24	24
		Erwartete Anzahl	1,4	22,6	24,0
mehrsprachig, nicht erlebt	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	-1,4	1,4		

Fortsetzung Tabelle 4b₈

Ein-/Mehrsprachigkeit (differenziert nach erlebt/nicht erlebt)		v4b_6 (Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	Anzahl	2	25	27
	Erwartete Anzahl	1,6	25,4	27,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	7,4%	92,6%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,4	-,4	
Gesamt	Anzahl	7	110	117
	Erwartete Anzahl	7,0	110,0	117,0
	% von v4b_zus_s10 (Ein-/ Mehrsprachigkeit und Einbezug Herkunftskulturen, erlebt/nicht erlebt)	6,0%	94,0%	100,0%

Tabelle 4b_{8.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Gleichberechtigung/Toleranz“ (diff. nach ES/MS und erlebt/ nicht erlebt)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,029(a)	3	,110
Likelihood-Quotient	8,336	3	,040
Anzahl der gültigen Fälle	117		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,44.

Tabelle 4b₉: Begründung „Gleichgültigkeit“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS und Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		Gesamt
		ja	nein	
einsprachige, "gut"	Anzahl	0	14	14
	Erwartete Anzahl	2,5	11,5	14,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,0	2,0	
mehrsprachige, "gut"	Anzahl	0	23	23
	Erwartete Anzahl	4,1	18,9	23,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,9	2,9	
einsprachige, "egal"	Anzahl	5	4	9
	Erwartete Anzahl	1,6	7,4	9,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	55,6%	44,4%	100,0%
	Korrigierte Residuen	3,2	-3,2	
mehrsprachige, "egal"	Anzahl	6	9	15
	Erwartete Anzahl	2,7	12,3	15,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	40,0%	60,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	2,5	-2,5	
Gesamt	Anzahl	11	50	61
	Erwartete Anzahl	11,0	50,0	61,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	18,0%	82,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 4b_{9.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Gleichgültigkeit“ (differenziert nach ES/MS und Urteil)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	21,610(a)	3	,000
Likelihood-Quotient	25,015	3	,000
Anzahl der gültigen Fälle	61		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,62.

Tabelle 4b₁₀: Begründung „Neugier/Interesse“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „erlebt“ (differenziert nach ES/MS und Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	Anzahl	13	1	14
	Erwartete Anzahl	7,8	6,2	14,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	92,9%	7,1%	100,0%
	Korrigierte Residuen	3,2	-3,2	
	Anzahl	17	6	23
	Erwartete Anzahl	12,8	10,2	23,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	73,9%	26,1%	100,0%
	Korrigierte Residuen	2,2	-2,2	
	Anzahl	2	7	9
	Erwartete Anzahl	5,0	4,0	9,0
% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	22,2%	77,8%	100,0%	
Korrigierte Residuen	-2,2	2,2		

Fortsetzung Tabelle 4b₁₀

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger		v4b_3 (Begründung „Neugier/Interesse“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	Anzahl	2	13	15
	Erwartete Anzahl	8,4	6,6	15,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	13,3%	86,7%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-3,8	3,8	
Gesamt	Anzahl	34	27	61
	Erwartete Anzahl	34,0	27,0	61,0
	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	55,7%	44,3%	100,0%

Tabelle 4b_{10.1}: Chi-Quadrat-Test für Begründung „Neugier/Interesse“ (differenziert nach ES/MS und Urteil

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	25,929(a)	3	,000
Anzahl der gültigen Fälle	61		

a 1 Zellen (12,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,98.

Tabelle 4b₁₁: Begründung „Zielsprachen-Zielkulturorientierung“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „erlebt“ (diff. nach ES/MS und Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)		Gesamt	
		ja	nein		
v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	einsprachige, "gut"	Anzahl	14	14	
		Erwartete Anzahl	13,5	14,0	
	mehrsprachige, "gut"	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	0,0%	100,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-,8	,8	
	einsprachige, "egal"	Anzahl	0	23	23
		Erwartete Anzahl	,8	22,2	23,0
	mehrsprachige, "gut"	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	0,0%	100,0%	100,0%
		Korrigierte Residuen	-1,1	1,1	
	einsprachige, "egal"	Anzahl	2	7	9
		Erwartete Anzahl	,3	8,7	9,0
mehrsprachige, "egal"	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	22,2%	77,8%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	3,5	-3,5		
Gesamt	Anzahl	0	15	15	
	Erwartete Anzahl	,5	14,5	15,0	
Gesamt	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	0,0%	100,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	-,8	,8		
Gesamt	Anzahl	2	59	61	
	Erwartete Anzahl	2,0	59,0	61,0	
Gesamt	% von v4b12_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen erlebt)	3,3%	96,7%	100,0%	

Tabelle 4b_{1,1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ (diff. nach ES/MS und Urteil)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,947(a)	3	,008
Likelihood-Quotient	8,070	3	,045
Anzahl der gültigen Fälle	61		

a 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,30.

Tabelle 4b₂: Begründung „Gleichgültigkeit“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (differenziert nach ES/MS und Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		Gesamt
		ja	nein	
einsprachige, "gut"	Anzahl	0	3	3
	Erwartete Anzahl	,9	2,1	3,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
mehrsprachige, "gut"	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Anzahl	0	3	3
	Erwartete Anzahl	,9	2,1	3,0
einsprachige, "egal"	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Anzahl	4	11	15
	Erwartete Anzahl	4,5	10,5	15,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	26,7%	73,3%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-,3	,3	

Fortsetzung Tabelle 4b.12

Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger		v4b_1 (Begründung „Gleichgültigkeit“)		Gesamt
		ja	nein	
mehrsprachige, "egal"	Anzahl	9	5	14
	Erwartete Anzahl	4,2	9,8	14,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	64,3%	35,7%	100,0%
einsprachige, "nicht gut"	Korrigierte Residuen	3,4	-3,4	
	Anzahl	1	4	5
	Erwartete Anzahl	1,5	3,5	5,0
mehrsprachige, "nicht gut"	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	20,0%	80,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,5	,5	
	Anzahl	0	7	7
Gesamt	Erwartete Anzahl	2,1	4,9	7,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,9	1,9	
Gesamt	Anzahl	14	33	47
	Erwartete Anzahl	14,0	33,0	47,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	29,8%	70,2%	100,0%

Tabelle 4b_{12.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Gleichgültigkeit“ (differenziert nach ES/MS und Urteil)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	13,781(a)	5	,017
Likelihood-Quotient	16,600	5	,005
Anzahl der gültigen Fälle	47		

a 10 Zellen (83,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,89.

Tabelle 4b₁₃ Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ für Urteil über Einbezug Herkunftskulturen „nicht erlebt“ (diff. nach ES/MS und Urteil)

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	Anzahl	1	2	3
	Erwartete Anzahl	,4	2,6	3,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	33,3%	66,7%	100,0%
	Korrigierte Residuen	,9	-,9	
	Anzahl	0	3	3
	Erwartete Anzahl	,4	2,6	3,0
	% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)erlebt kombiniert mit s10	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-,7	,7	
	Anzahl	6	9	15
	Erwartete Anzahl	2,2	12,8	15,0
% von v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	40,0%	60,0%	100,0%	
Korrigierte Residuen	3,3	-3,3		

Fortsetzung Tabelle 4b₁₃

	Urteil Ein- bzw. Mehrsprachiger	v4b_5 (Begründung „Zielsprachen-/ Zielkulturorientierung“)		Gesamt
		ja	nein	
v4b3_zus_s10 (Urteil Ein-/ Mehrsprachiger über Einbezug Herkunftskulturen nicht erlebt)	Anzahl	0	14	14
	Erwartete Anzahl	2,1	11,9	14,0
	% von v4b3_zus_s10 Einbez. HK nicht erlebt kombiniert mit s10	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,9	1,9	
	Anzahl	0	5	5
	Erwartete Anzahl	,7	4,3	5,0
	% von v4b3_zus_s10 Einbez. HK nicht erlebt kombiniert mit s10	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,0	1,0	
	Anzahl	0	7	7
	Erwartete Anzahl	1,0	6,0	7,0
Gesamt	% von v4b3_zus_s10 Einbez. HK nicht erlebt kombiniert mit s10	,0%	100,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-1,2	1,2	
	Anzahl	7	40	47
	Erwartete Anzahl	7,0	40,0	47,0
	% von v4b3_zus_s10 Einbez. HK nicht erlebt kombiniert mit s10	14,9%	85,1%	100,0%
	Korrigierte Residuen			
	Anzahl			
	Erwartete Anzahl			
	% von v4b3_zus_s10 Einbez. HK nicht erlebt kombiniert mit s10			
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 4b_{13.1}: Chi-Quadrat-Tests für Begründung „Zielsprachen-/Zielkulturorientierung“ (diff. ES/MS und Urteil)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	13,339(a)	5	,020
Likelihood-Quotient	15,551	5	,008
Anzahl der gültigen Fälle	47		

a. 9 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,45.

Tabelle 5: Beliebte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_1 (Beliebte Aktivität: „Laut Lesen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_2 (Beliebte Aktivität: „Freie Texte schreiben“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_3 (Beliebte Aktivität: „Lieder in der Fremdsprache hören“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_4 (Beliebte Aktivität: „Mit dem <i>Workbook</i> arbeiten“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_5 (Beliebte Aktivität: „Lernspiele“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_6 (Beliebte Aktivität: „Etwas in der Fremdsprache vortragen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_7 (Beliebte Aktivität: „Lehrertexte bearbeiten“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_8 (Beliebte Aktivität: „Mit dem PC lernen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_9 (Beliebte Aktivität: „Rollenspiele“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_10 (Beliebte Aktivität: „Grammatikübungen machen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_11 (Beliebte Aktivität: „Geschichten o.ä. lesen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_12 (Beliebte Aktivität: „Vokabeln lernen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_13 (Beliebte Aktivität: „Etwas in der Fremdsprache vorspielen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_14 (Beliebte Aktivität: „Filme/Videos ansehen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_15 (Beliebte Aktivität: „Das Hörverstehen üben“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_16 (Beliebte Aktivität: „In der Fremdsprache diskutieren“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_17 (Beliebte Aktivität: „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_18 (Beliebte Aktivität: „Kontakte zu Muttersprachlern“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_19 (Beliebte Aktivität: „Wortschatzarbeit im Unterricht“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v5_20 (Beliebte Aktivität: „Sonstiges“)	(nur 1 Eintrag nicht berücks.)

Tabelle 5-1: Beliebte Aktivität im Fremdsprachenunterricht: „Grammatikübungen machen“ (differenziert nach ES/MS)

		v5_10 (Beliebte Aktivität: „Grammatikübungen machen“)		Gesamt	
					ja
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	Ein-/Mehrsprachigkeit	Anzahl	8	49	57
		Erwartete Anzahl	13,1	43,9	57,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	14,0%	86,0%	100,0%
	einsprachig	Korrigierte Residuen	-2,2	2,2	
		Anzahl	21	48	69
		Erwartete Anzahl	15,9	53,1	69,0
mehrsprachig	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	30,4%	69,6%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	2,2	-2,2		
	Anzahl	29	97	126	
Gesamt	Erwartete Anzahl	29,0	97,0	126,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	23,0%	77,0%	100,0%	

Tabelle 5-1.1: Chi-Quadrat-Test für beliebte Aktivität: „Grammatikübungen machen“ (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,738(a)	1	,030
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 0 Zellen (.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,12.

Tabelle 5₂: Beliebte Aktivität im Fremdsprachenunterricht: „Vokabeln lernen“ (differenziert nach ES/MS)

		v5_12 (Beliebte Aktivität: „Vokabeln lernen“)		Gesamt
Ein-/Mehrsprachigkeit				
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	45	57
		Erwartete Anzahl	38,5	57,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	21,1%	78,9%	100,0%
	Korrigierte Residuen	-2,5	2,5	
mehrsprachig	Anzahl	29	40	69
		Erwartete Anzahl	22,5	46,5
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	42,0%	58,0%	100,0%
	Korrigierte Residuen	2,5	-2,5	
Gesamt	Anzahl	41	85	126
		Erwartete Anzahl	41,0	85,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	32,5%	67,5%	100,0%
	Korrigierte Residuen			

Tabelle 5_{2.1}: Chi-Quadrat-Test für beliebte Aktivität: „Vokabeln lernen“ (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,257(a)	1	,012
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 18,55.

Tabelle 5₃: Beliebte Aktivität im Fremdsprachenunterricht: „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“ (differenziert nach ES/MS)

		v5_17 (Beliebte Aktivität: „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“)		Gesamt	
					ja
Ein-/Mehrsprachigkeit		Anzahl	38	19	57
einsprachig		Erwartete Anzahl	31,2	25,8	57,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	66,7%	33,3%	100,0%
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Korrigierte Residuen	2,4	-2,4	
		Anzahl	31	38	69
mehrsprachig		Erwartete Anzahl	37,8	31,2	69,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	44,9%	55,1%	100,0%
Gesamt		Korrigierte Residuen	-2,4	2,4	
		Anzahl	69	57	126
		Erwartete Anzahl	69,0	57,0	126,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	54,8%	45,2%	100,0%

Tabelle 5_{3,1}: Chi-Quadrat-Test für beliebte Aktivität: „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“ (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,955(a)	1	,015
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 0 Zellen (.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 25,79.

Tabelle 6: Nicht beliebte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_1 (Unbeliebte Aktivität: „Laut Lesen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_2 (Unbeliebte Aktivität: „Freie Texte schreiben“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_3 (Unbeliebte Aktivität: „Lieder in der Fremdsprache hören“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_4 (Unbeliebte Aktivität: „Mit dem <i>Workbook</i> arbeiten“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_5 (Unbeliebte Aktivität: „Lernspiele“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_6 (Unbeliebte Aktivität: „Etwas in der Fremdsprache vortragen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_7 (Unbeliebte Aktivität: „Lehrertexte bearbeiten“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_8 (Unbeliebte Aktivität: „Mit dem PC lernen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_9 (Unbeliebte Aktivität: „Rollenspiele“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_10 (Unbeliebte Aktivität: „Grammatikübungen machen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_11 (Unbeliebte Aktivität: „Geschichten o.ä. lesen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_12 (Unbeliebte Aktivität: „Vokabeln lernen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_13 (Unbeliebte Aktivität: „Etwas in der Fremdsprache vorspielen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_14 (Unbeliebte Aktivität: „Filme/Videos ansehen“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_15 (Unbeliebte Aktivität: „Das Hörverstehen üben“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_16 (Unbeliebte Aktivität: „In der Fremdsprache diskutieren“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_17 (Unbeliebte Aktivität: „Freie Aufgaben nach eurer Wahl“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_18 (Unbeliebte Aktivität: „Kontakte zu Muttersprachlern“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_19 (Unbeliebte Aktivität: „Wortschatzarbeit im Unterricht“)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v6_20 (Unbeliebte Aktivität: „Sonstiges“)	(kein Eintrag nicht berücks.)

Tabelle 7: Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz	
		ja	nein
v7 (Kontakt zu Muttersprachlern der Schulfremdsprachen)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_zus (Kontakt zu Muttersprachlern (red. auf ja/nein))		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_1_1 (Kontakt zu Muttersprachlern des Englischen)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_1_2 (Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_1_3 (Kontakt zu Muttersprachlern des Spanischen)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_1_4 (Kontakt zu Muttersprachlern des Türkischen)	x	(fd. unint.)
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_1 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Deutschland)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_2 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in England)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_3 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in den USA)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_4 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Frankreich)	x	
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_5 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Spanien)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_6 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Griechenland)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_7 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Russland)		x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_8 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in der Türkei)	x	(fd. unint.)
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v7_2_9 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in: „Sonstiges“)	(3 Einzelhenn.)	nicht berücks.)

Tabelle 7₁: Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen (differenziert nach ES/MS)

Ein-/Mehrsprachigkeit		v7_1_2 (Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen)		Gesamt	
		ja	nein		
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	21	29	
		Erwartete Anzahl	23,8	29,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	72,4%	100,0%	
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	-2,0	-2,0	
		Anzahl	25	27	
		Erwartete Anzahl	22,2	27,0	
Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	7,4%	92,6%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	-2,0	2,0		
	Anzahl	10	46	56	
		Erwartete Anzahl	46,0	56,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	82,1%	100,0%	

Tabelle 7_{1,1}: Chi-Quadrat-Tests für Kontakt zu Muttersprachlern des Französischen (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,881(a)	1	,049
Likelihood-Quotient	4,132	1	,042
Anzahl der gültigen Fälle	56		

a 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,82.

Tabelle 7₂: Kontakt zu Muttersprachlern in Frankreich (differenziert nach ES/MS)

Ein-/Mehrsprachigkeit		v7_2_4 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in Frankreich)		Gesamt	
		ja	nein		
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	22	29	
		Erwartete Anzahl	24,7	29,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	75,9%	100,0%	
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	-2,1	-2,1	
		Anzahl	24	25	
Gesamt	mehrsprachig	Erwartete Anzahl	21,3	25,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	96,0%	100,0%	
		Korrigierte Residuen	2,1	2,1	
	Gesamt	Anzahl	46	54	
		Erwartete Anzahl	46,0	54,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	85,2%	100,0%	

Tabelle 7_{2,1}: Chi-Quadrat-Tests für Kontakt zu Muttersprachlern in Frankreich (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,314(a)	1	,038
Likelihood-Quotient	4,852	1	,028
Anzahl der gültigen Fälle	54		

a 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,70.

Tabelle 7₃: Kontakt zu Muttersprachlern des Türkischen (differenziert nach ES/MS)

Ein-/Mehrsprachigkeit		v7_1_4 (Kontakt zu Muttersprachlern des Türkischen)		Gesamt	
		ja	nein		
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	einsprachig	Anzahl	1	28	29
		Erwartete Anzahl	3,6	25,4	29,0
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	3,4%	96,6%	100,0%
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	-2,1	2,1	
		Anzahl	6	21	27
		Erwartete Anzahl	3,4	23,6	27,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	22,2%	77,8%	100,0%	
Gesamt	Korrigierte Residuen	2,1	-2,1		
	Anzahl	7	49	56	
	Erwartete Anzahl	7,0	49,0	56,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	12,5%	87,5%	100,0%	

Tabelle 7_{3,1}: Chi-Quadrat-Tests für Kontakt zu Muttersprachlern des Türkischen (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	FG	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,506(a)	1	,034
Likelihood-Quotient	4,894	1	,027
Anzahl der gültigen Fälle	56		

a 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,38.

Tabelle 7.4: Kontakt zu Muttersprachlern in der Türkei (differenziert nach ES/MS)

Ein-/Mehrsprachigkeit		v7_2_8 (Kontakt zu Muttersprachlern (einer) der Schulfremdsprachen in der Türkei)		Gesamt	
		ja	nein		
s10 Ein- oder Mehrsprachigkeit	einsprachig	Anzahl	29	29	
		Erwartete Anzahl	27,4	29,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	
	mehrsprachig	Korrigierte Residuen	-1,9	1,9	
		Anzahl	3	22	25
		Erwartete Anzahl	1,4	23,6	25,0
Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	12,0%	88,0%	100,0%	
	Korrigierte Residuen	1,9	-1,9		
	Anzahl	3	51	54	
		Erwartete Anzahl	3,0	54,0	
		% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	5,6%	100,0%	

Tabelle 7.4.1: Chi-Quadrat-Tests für Kontakt zu Muttersprachlern in Frankreich (differenziert nach ES/MS)

	Wert	FG	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,685(a)	1	,055
Likelihood-Quotient	4,826	1	,028
Anzahl der gültigen Fälle	54		

a 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,39.

Tabelle 8: Beurteilung von Aussagen

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
v8_1 (Aussage 1: „Wissen über Kultur“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_2 (Aussage 2: „Bedeutung raten“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_3 (Aussage 3: „zweisprachig aufwachsen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_4 (Aussage 4: „an einem Projekt arbeiten“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	(nur lokal)
v8_5 (Aussage 5: „Kontakt zu Menschen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_6 (Aussage 6: „selbständig lernen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_7 (Aussage 7: „Richtigkeit vs. Verstehen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_8 (Aussage 8: „Unterricht unterscheiden“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_9 (Aussage 9: „Grammatiklernen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_10 (Aussage 10: „möglichst gut lernen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_11 (Aussage 11: „Kenntnisse in anderen Sprachen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_12 (Aussage 12: „Fremdsprachen sehr gut gebrauchen können“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_13 (Aussage 13: „zweisprachige Vokabellisten“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_14 (Aussage 14: „i. d. Lage, S. gut zu lernen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_15 (Aussage 15: „Fehler sofort korrigieren“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_16 (Aussage 16: „Sprache anwenden“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_17 (Aussage 17: „Sprachlernerfahrungen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_18 (Aussage 18: „Jobchancen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_19 (Aussage 19: „unterschiedliches Verstehen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_20 (Aussage 20: „selbst ausprobieren“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_21 (Aussage 21: „übersetzen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_22 (Aussage 22: „Hemmungen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_23 (Aussage 23: „unterschiedliche Fehler“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8_24 (Aussage 24: „gut im Lernen von Sprachen“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x

Fortsetzung Tabelle 8

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
v8a_1 (Aussage 1: „Wissen über Kultur“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_2 (Aussage 2: „Bedeutung raten“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_3 (Aussage 3: „zweisprachig aufwachsen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_4 (Aussage 4: „an einem Projekt arbeiten“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_5 (Aussage 5: „Kontakt zu Menschen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_6 (Aussage 6: „selbständig lernen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_7 (Aussage 7: „Richtigkeit vs. Verstehen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_8 (Aussage 8: „Unterricht unterscheiden“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_9 (Aussage 9: „Grammatiklernen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_10 (Aussage 10: „möglichst gut lernen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_11 (Aussage 11: „Kenntnisse in anderen Sprachen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_12 (Aussage 12: „FS sehr gut gebrauchen können“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_13 (Aussage 13: „zweisprachige Vokabellisten“)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_14 (Aussage 14: „i. d. Lage, S. gut zu lernen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_15 (Aussage 15: „Fehler sofort korrigieren“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_16 (Aussage 16: „Sprache anwenden“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_17 (Aussage 17: „Sprachlernerfahrungen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_18 (Aussage 18: „Jobchancen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_19 (Aussage 19: „unterschiedliches Verstehen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_20 (Aussage 20: „selbst ausprobieren“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_21 (Aussage 21: „übersetzen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_22 (Aussage 22: „Hemmungen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_23 (Aussage 23: „unterschiedliche Fehler“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	x
v8a_24 (Aussage 24: „gut im Lernen von Sprachen“, dreistufig)	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	(nur lokal)

Tabelle 8_1: Beurteilung der Aussage 4 „Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten“ (diff. nach ES/MS)

v8_4 (Aussage 4: „an einem Projekt arbeiten“)	Urteil		s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
			einsprachig	mehrsprachig	
	sehr zutreffend	Anzahl		6	4
Erwartete Anzahl			4,5	5,5	10,0
% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)			10,5%	5,8%	7,9%
Korrigierte Residuen			1,0	-1,0	
Anzahl			18	11	29
zutreffend	Erwartete Anzahl		13,1	15,9	29,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		31,6%	15,9%	23,0%
teils-teils	Korrigierte Residuen		2,1	-2,1	
	Anzahl		17	28	45
	Erwartete Anzahl		20,4	24,6	45,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		29,8%	40,6%	35,7%
	Korrigierte Residuen		-1,3	1,3	
nicht zutreffend	Anzahl		13	22	35
	Erwartete Anzahl		15,8	19,2	35,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		22,8%	31,9%	27,8%
	Korrigierte Residuen		-1,1	1,1	
	Anzahl		3	4	7
gar nicht zutreffend	Erwartete Anzahl		3,2	3,8	7,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		5,3%	5,8%	5,6%
	Korrigierte Residuen		-1	,1	
	Anzahl		57	69	126
	Erwartete Anzahl		57,0	69,0	126,0
Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 8_{1.1}: Chi-Quadrat-Tests für Beurteilung der Aussage 4 (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,149(a)	4	,188
Likelihood-Quotient	6,165	4	,187
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a. 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,17.

Tabelle 8₂: Beurteilung der Aussage 9 „Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
sehr zutreffend	Anzahl	5	20	25
	Erwartete Anzahl	11,5	13,5	25,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	8,9%	30,3%	20,5%
	Korrigierte Residuen	-2,9	2,9	
zutreffend	Anzahl	18	22	40
	Erwartete Anzahl	18,4	21,6	40,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	32,1%	33,3%	32,8%
	Korrigierte Residuen	-,1	,1	
teils-teils	Anzahl	21	16	37
	Erwartete Anzahl	17,0	20,0	37,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	37,5%	24,2%	30,3%
	Korrigierte Residuen	1,6	-1,6	

v8_9 (Aussage 9: „Grammatiklernen“)

Fortsetzung Tabelle 8₂

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt	
		einsprachig	mehrsprachig		
v8_9 (Aussage 9: „Grammatiklernen“)	nicht zutreffend	Anzahl	6	16	
		Erwartete Anzahl	8,7	16,0	
	gar nicht zutreffend	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	17,9%	9,1%	13,1%
		Korrigierte Residuen	1,4	-1,4	
Gesamt	nicht zutreffend	Anzahl	2	4	
		Erwartete Anzahl	1,8	4,0	
	gar nicht zutreffend	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	3,6%	3,0%	3,3%
		Korrigierte Residuen	,2	-,2	
Gesamt	Anzahl	56	66	122	
	Erwartete Anzahl	56,0	66,0	122,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 8_{2,1}: Chi-Quadrat-Test für Beurteilung der Aussage 9 (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,325(a)	4	,035
Anzahl der gültigen Fälle	122		

a 2 Zellen (20,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,84.

Tabelle 8₃: Beurteilung der Aussage 15 „Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
sehr zutreffend	Anzahl	19	39	58
	Erwartete Anzahl	26,4	31,6	58,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	33,3%	57,4%	46,4%
	Korrigierte Residuen	-2,7	2,7	
	Anzahl	18	18	36
	Erwartete Anzahl	16,4	19,6	36,0
zutreffend	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	31,6%	26,5%	28,8%
	Korrigierte Residuen	,6	-,6	
	Anzahl	15	6	21
teils-teils	Erwartete Anzahl	9,6	11,4	21,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	26,3%	8,8%	16,8%
	Korrigierte Residuen	2,6	-2,6	
nicht zutreffend	Anzahl	3	4	7
	Erwartete Anzahl	3,2	3,8	7,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	5,3%	5,9%	5,6%
	Korrigierte Residuen	-,1	,1	
gar nicht zutreffend	Anzahl	2	1	3
	Erwartete Anzahl	1,4	1,6	3,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	3,5%	1,5%	2,4%
	Korrigierte Residuen	,7	-,7	
Gesamt	Anzahl	57	68	125
	Erwartete Anzahl	57,0	68,0	125,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

v8_15 (Aussage 15: „Fehler sofort korrigieren“)

Tabelle 8_{3.1}: Chi-Quadrat-Tests für Beurteilung der Aussage 15 (differenziert nach ES/MS)

Tests	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,342(a)	4	,035
Likelihood-Quotient	10,539	4	,032
Anzahl der gültigen Fälle	125		

a 4 Zellen (40,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,37.

Tabelle 8₄: Beurteilung der Aussage 22 „Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
sehr zutreffend	Anzahl	16	10	26
	Erwartete Anzahl	11,8	14,2	26,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	28,1%	14,5%	20,6%
	Korrigierte Residuen	1,9	-1,9	
zutreffend	Anzahl	19	15	34
	Erwartete Anzahl	15,4	18,6	34,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	33,3%	21,7%	27,0%
	Korrigierte Residuen	1,5	-1,5	
teils-teils	Anzahl	12	22	34
	Erwartete Anzahl	15,4	18,6	34,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	21,1%	31,9%	27,0%
	Korrigierte Residuen	-1,4	1,4	

Fortsetzung Tabelle 8₄

Urteil		s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
v8_22 (Aussage 22: „Hemmungen“)	nicht zutreffend	Anzahl	13	22
		Erwartete Anzahl	12,0	22,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	15,8%	18,8%	17,5%
	Korrigierte Residuen	-,4	,4	
	Anzahl	1	9	10
gar nicht zutreffend	Erwartete Anzahl	4,5	5,5	10,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	1,8%	13,0%	7,9%
	Korrigierte Residuen	-2,3	2,3	
	Anzahl	57	69	126
Gesamt	Erwartete Anzahl	57,0	69,0	126,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 8_{4.1}: Chi-Quadrat-Test für Beurteilung der Aussage 22 (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,879(a)	4	,028
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 1 Zellen (10,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,52.

Tabelle 8₅: Beurteilung der Aussage 4 „Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten“ (dreistufig und differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
stimme zu	Anzahl	24	15	39
	Erwartete Anzahl	17,6	21,4	39,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	42,1%	21,7%	31,0%
	Korrigierte Residuen	2,5	-2,5	
	Anzahl	17	28	45
	Erwartete Anzahl	20,4	24,6	45,0
unentschieden	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	29,8%	40,6%	35,7%
	Korrigierte Residuen	-1,3	1,3	
	Anzahl	16	26	42
stimme nicht zu	Erwartete Anzahl	19,0	23,0	42,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	28,1%	37,7%	33,3%
	Korrigierte Residuen	-1,1	1,1	
Gesamt	Anzahl	57	69	126
	Erwartete Anzahl	57,0	69,0	126,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 8_{5.1}: Chi-Quadrat-Tests für Beurteilung der Aussage 4 (dreistufig und differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,059(a)	2	,048
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 17,64.

Tabelle 8₆: Beurteilung der Aussage 24 „Ich bin gut im Lernen von Sprachen“ (dreistufig und differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt	
		einsprachig	mehrsprachig		
v8a_24 (Aussage 24: „gut im Lernen von Sprachen“, dreistufig)	stimme zu	Anzahl	38	57	
		Erwartete Anzahl	31,2	57,0	
	unentschieden	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	33,3%	55,1%	45,2%
		Korrigierte Residuen	-2,4	2,4	
	stimme nicht zu	Anzahl	26	21	47
		Erwartete Anzahl	21,3	25,7	47,0
	Gesamt	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	45,6%	30,4%	37,3%
		Korrigierte Residuen	1,8	-1,8	
	Gesamt	Anzahl	12	10	22
		Erwartete Anzahl	10,0	12,0	22,0
% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		21,1%	14,5%	17,5%	
Korrigierte Residuen		1,0	-1,0		
Anzahl		57	69	126	
Erwartete Anzahl		57,0	69,0	126,0	
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 8_{6.1}: Chi-Quadrat-Test für Beurteilung der Aussage 24 (dreistufig und differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,958(a)	2	,051
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,95.

Tabelle 8: Beurteilung der Aussage 1 „Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen, in der diese Sprache gesprochen wird.“ (differenziert nach ES/MS)

	Urteil	s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)		Gesamt
		einsprachig	mehrsprachig	
sehr zutreffend	Anzahl	2	5	7
	Erwartete Anzahl	3,2	3,8	7,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	3,5%	7,2%	5,6%
	Korrigierte Residuen	-,9	,9	
	Anzahl	10	8	18
	Erwartete Anzahl	8,1	9,9	18,0
zutreffend	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	17,5%	11,6%	14,3%
	Korrigierte Residuen	,9	-,9	
	Anzahl	20	25	45
teils teils	Erwartete Anzahl	20,4	24,6	45,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	35,1%	36,2%	35,7%
	Korrigierte Residuen	-,1	,1	
nicht zutreffend	Anzahl	18	22	40
	Erwartete Anzahl	18,1	21,9	40,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	31,6%	31,9%	31,7%
	Korrigierte Residuen	,0	,0	
	Anzahl	7	9	16
	Erwartete Anzahl	7,2	8,8	16,0
gar nicht zutreffend	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	12,3%	13,0%	12,7%
	Korrigierte Residuen	-,1	,1	
	Anzahl	57	69	126
Gesamt	Erwartete Anzahl	57,0	69,0	126,0
	% von s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	100,0%	100,0%	100,0%

v8_1 (Aussage 1:
„Wissen über
Kultur“)

Tabelle 8_{7.1}: Chi-Quadrat-Test für Beurteilung der Aussage 1 (differenziert nach ES/MS)

Test	Wert	Freiheitsgrade	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1,585(a)	4	,811
Anzahl der gültigen Fälle	126		

a 2 Zellen (20,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,17.

Tabelle 9: Im Fremdsprachenunterricht zu selten ausgeübte Tätigkeiten

Zeilenvariable	Spaltenvariable	(Gesamt-) Signifikanz ja nein
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v9_1 (Zu selten ausgeübte Tätigkeit: Elemente herkömmlichen Unterrichts)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v9_2 (Zu selten ausgeübte Tätigkeit: Bearbeiten authentischer Texte)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v9_3 (Zu selten ausgeübte Tätigkeit: Kontakte zu Muttersprachlern)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v9_4 (Zu selten ausgeübte Tätigkeit: Anwendung neuer Arbeitsformen)	x
s10 (Ein-/Mehrsprachigkeit)	v9_5 (Zu selten ausgeübte Tätigkeiten: Schulung einzelner Fertigkeiten)	x

Anhang B: Fragebogen

Fragebogen über das Lernen von Fremdsprachen

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

An der Universität Kassel untersuchen wir, wie man den Fremdsprachenunterricht in Schulklassen verbessern kann, in denen Schüler/innen mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam lernen. Deshalb möchten wir gerne erfahren, was jeder einzelne von euch über das Lernen von Fremdsprachen denkt. Mit dem Wort ‚Fremdsprachen‘ sind im folgenden Sprachen gemeint, die dir noch nicht so vertraut sind, weil du sie nicht als Kind „auf natürliche Art“, sondern im schulischen Unterricht zu lernen begonnen hast (also nicht deine Muttersprache und nicht Deutsch, wenn dir Deutsch mittlerweile schon sehr vertraut ist). Lies dir die folgenden Fragen bitte aufmerksam durch und beantworte sie gewissenhaft. Bei manchen Fragen sollst du in Stichworten oder ausführlicher antworten, bei anderen sollst du bitte das ankreuzen, was am ehesten (!) für dich zutrifft. Je ehrlicher deine Antworten sind, desto hilfreicher sind sie für uns. Wir interessieren uns nämlich für das, was du wirklich denkst! Wir versichern dir, dass deine Angaben keinerlei Einfluss auf deine Noten haben, denn niemand an eurer Schule bekommt sie zu sehen. Außerdem ist die Befragung anonym, d.h. dass du deinen Namen gar nicht nennen brauchst. Vielen Dank für deine Mitarbeit!

1) Was fällt dir zu dem folgenden Wort ein? Notiere bitte alles, was dir in den Sinn kommt! Stichworte genügen.

«Fremdsprachenunterricht»

2) Welche Fremdsprachen hast du bisher in der Schule gelernt?
 In welchem Alter hast du angefangen, sie zu lernen?
 Was war deine letzte Zeugnisnote?
 Bitte ankreuzen.

Welche Sprache?	Alter bei Beginn	letzte Zeugnisnote
<input type="checkbox"/> Englisch	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
<input type="checkbox"/> Französisch	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sonstige:	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sonstige:	5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

3) Lernst du gerne Fremdsprachen?

ja, sehr ja mittel nicht so sehr gar nicht

Begründe bitte deine Antwort! Stichworte genügen.

4 a) Hast du es schon einmal erlebt, dass die unterschiedlichen Muttersprachen in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurden?

ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.
 Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal
 Ich finde es nicht gut.
 Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

4b) Hast du es schon einmal erlebt, dass die unterschiedlichen Herkunftskulturen in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurden?

ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.
 Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurden?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal
 Ich finde es nicht gut.
 Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

5) Was gefällt dir im Fremdsprachenunterricht besonders gut? Hier kannst du mehrere Dinge ankreuzen!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Laut lesen | <input type="checkbox"/> Geschichten, Gedichte, Witze o.ä. lesen |
| <input type="checkbox"/> Freie Texte schreiben | <input type="checkbox"/> Vokabeln lernen |
| <input type="checkbox"/> Lieder in der Fremdsprache hören | <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Mit dem Workbook/Cahier d'exercices arbeiten | <input type="checkbox"/> Filme/Videos ansehen |
| <input type="checkbox"/> Lernspiele (z.B. Vokabelspiele) | <input type="checkbox"/> Das Hörverstehen üben |
| <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vortragen | <input type="checkbox"/> In der Fremdsprache diskutieren |
| <input type="checkbox"/> Lehrwerktexte erarbeiten | <input type="checkbox"/> Freie Aufgaben nach eurer Wahl |
| <input type="checkbox"/> Mit dem PC lernen | <input type="checkbox"/> Kontakte zu Muttersprachlern (Briefe, E-mail) |
| <input type="checkbox"/> Rollenspiele | <input type="checkbox"/> Wortschatzarbeit im Unterricht |
| <input type="checkbox"/> Grammatikübungen machen | Sonstiges: _____ |

6) Was gefällt dir im Fremdsprachenunterricht überhaupt nicht? Hier kannst du mehrere Dinge ankreuzen!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Laut lesen | <input type="checkbox"/> Kleine Geschichten, Gedichte, Witze o.ä. lesen |
| <input type="checkbox"/> Kleine freie Texte schreiben | <input type="checkbox"/> Vokabeln lernen |
| <input type="checkbox"/> Lieder in der Fremdsprache hören | <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vorspielen |
| <input type="checkbox"/> Mit dem Workbook/Cahier d'exercices arbeiten | <input type="checkbox"/> Filme/Videos ansehen |
| <input type="checkbox"/> Lernspiele (z.B. Vokabelspiele) | <input type="checkbox"/> Das Hörverstehen üben |
| <input type="checkbox"/> Etwas in der Fremdsprache vortragen | <input type="checkbox"/> In der Fremdsprache diskutieren |
| <input type="checkbox"/> Lehrwerktexte erarbeiten | <input type="checkbox"/> Freie Aufgaben nach eurer Wahl |
| <input type="checkbox"/> Mit dem PC lernen | <input type="checkbox"/> Kontakte zu Muttersprachlern (Briefe, E-mail) |
| <input type="checkbox"/> Rollenspiele | <input type="checkbox"/> Wortschatzarbeit im Unterricht |
| <input type="checkbox"/> Grammatikübungen machen | Sonstiges: _____ |

7) Hastest du schon einmal längeren Kontakt mit Personen, die eine deiner Schulfremdsprachen als Muttersprache sprechen?

- ja, regelmäßig ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: in welcher Sprache? _____ In welchem Land? _____

8) Im folgenden wird aufgelistet, was manche Menschen über das Lernen von Fremdsprachen denken. Lies bitte jede Aussage aufmerksam und entscheide, wie zutreffend du sie findest, indem du eine der Zahlen von 1 bis 5 ankreuzt:

	sehr zutref- fend				gar nicht zutref- fend				
1) Um eine Sprache gut sprechen zu können, muss man etwas über die Kultur wissen, in der diese Sprache gesprochen wird.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2) Wenn ich einen Text in der Fremdsprache lese, versuche ich, die Bedeutung von Wörtern zu erraten.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3) Jemand, der schon als Kind zweisprachig aufgewachsen ist, hat beim Lernen von Fremdsprachen Vorteile.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4) Fremdsprachenunterricht bringt mir am meisten, wenn wir an einem Projekt arbeiten.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5) Ich möchte gerne Menschen aus einem Land kennen lernen, dessen Sprache ich lerne.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6) Jeder Schüler/jede Schülerin muss eine Fremdsprache selbständig lernen, der Lehrer kann nur Hilfestellungen geben.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7) Es ist nicht so wichtig, dass man in der Fremdsprache alles richtig sagt, Hauptsache, die anderen verstehen einen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8) Fremdsprachenunterricht mit Schüler/innen unterschiedlicher Muttersprachen müsste sich von Fremdsprachenunterricht mit nur deutschen Schüler/innen unterscheiden.	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9) Das Wichtigste beim Lernen von Fremdsprachen ist das Grammatiklernen.	1	-	2	-	3	-	4	-	5

	sehr zutref- fend	1	2	3	4	5	gar nicht zutref- fend		
10) Es ist mir wichtig, meine Fremdsprachen möglichst gut zu lernen.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
11) Beim Lernen von Fremdsprachen sind Kenntnisse in anderen Sprachen hilfreich.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
12) Ich werde die Fremdsprachen, die ich lerne, im Leben sehr gut gebrauchen können.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
13) Den Wortschatz einer Sprache lernt man am besten mit zweisprachigen Vokabellisten.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
14) Ich glaube, dass ich in der Lage bin, eine Fremdsprache gut zu erlernen.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
15) Fehler sollten im Fremdsprachenunterricht immer sofort korrigiert werden.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
16) Das Wichtigste beim Lernen einer Fremdsprache ist es, die Sprache anzuwenden.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
17) Die Erfahrungen, die Schüler/innen beim Erlernen anderer Sprachen gemacht haben, sollten in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
18) Es ist mir wichtig, Fremdsprachen zu lernen, damit ich später einen guten Job bekomme.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
19) Wenn Schüler/innen aus unterschiedlichen Kulturen kommen, verstehen sie im Fremdsprachenunterricht auch vieles unterschiedlich (z.B. Begriffe, Geschichten usw.).	1	–	2	–	3	–	4	–	5
20) Man lernt eine Fremdsprache am besten, indem man versucht, vieles selbst herauszufinden und auszuprobieren.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
21) Beim Lernen von Fremdsprachen ist es am wichtigsten zu lernen, wie man von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
22) Wenn ich mich in einer Sprache nicht so sicher fühle, habe ich Hemmungen, sie im Gespräch anzuwenden.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
23) Wenn Schüler/innen unterschiedliche Muttersprachen haben, machen sie beim Lernen von Fremdsprachen auch unterschiedliche Fehler.	1	–	2	–	3	–	4	–	5
24) Ich bin gut im Lernen von Sprachen.	1	–	2	–	3	–	4	–	5

9) a) Was macht ihr im Fremdsprachenunterricht deiner Meinung nach zu selten?

b) Weitere Anmerkungen:

10) Für die Auswertung des Fragebogens benötigen wir noch folgende Angaben:

Geschlecht: weiblich männlich

Geburtsland: _____

Geburtsjahr: _____

Herkunftsland der Eltern: _____

Nationalität: _____

Muttersprache(n): _____

Geplanter Schulabschluss: _____

Vielen Dank für deine Unterstützung!!!

Kennziffer:

Beantworte die Fragen auf der Vorder- und Rückseite dieses Blattes bitte nur dann, wenn du als Kind in deiner Familie (auch) andere Sprachen als Deutsch gelernt hast.

A) Welche Sprache(n) sprichst du mit folgenden Personen:

Vater: _____ Mutter: _____

Geschwister: _____ Freunde: _____

B) Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen? ja nein

Wenn ja: mit wem und zu welchen Gelegenheiten? _____

C) Warst du schon einmal in einem Land, in dem eine der von dir unter A) genannten Sprachen gesprochen wird (also z.B. Türkei, Kroatien, Russland o.ä.)?

 ja nein

a) Wenn ja: in welchem Land? _____

b) Wie oft ungefähr? 1 mal 2 bis 3 mal öfter regelmäßigc) Aus welchem Anlass? Urlaub Familienbesuch dort gelebt Sonstiges: _____

D) Trage bitte in die Tabelle (unter dem Kasten mit den Erklärungen) die von dir unter A) genannten Sprachen ein und kreuze an, wie gut du sie (und das Deutsche) beherrschst! Orientiere dich dabei bitte an folgenden Erklärungen:

Erklärungen zur Tabelle:

- 1 = Ich kann die Sprache **nur wenig sprechen (bzw. schreiben), verstehe aber mehr.**
- 2 = **Einfache Sätze zu vertrauten Themen** (z.B. Familie, Einkaufen, Freunde u.ä.) bereiten mir keine Schwierigkeiten.
- 3 = Die Kommunikation über **mir vertraute Themen** (z.B. Hobbies, Erlebnisse, Reisen) ist mir ohne Probleme möglich.
- 4 = Die Kommunikation über **viele, auch anspruchsvollere Themen** ist mir ohne Probleme möglich.
- 5 = Ich **beherrsche die Sprache ohne Probleme**

Sprache	mündlich (siehe Erklärungen oben)	schriftlich (siehe Erklärungen oben)
Deutsch	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

E) In welchem Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen? Mit _____ Jahren.

Wo hast du es gelernt?

in der Familie in der Schule

im Kindergarten mit Freunden Sonstiges: _____

F) Ist dir das Erlernen der deutschen Sprache eher leicht oder eher schwer gefallen?

- sehr leicht eher leicht mittel eher schwer sehr schwer

Versuche bitte zu begründen, warum (denke z.B. auch an Dinge wie Kontakte zu anderen Kindern / Lust, die Sprache zu lernen / Hilfe durch andere Personen / Sprachunterricht usw.)!

G) Hier geht es im Unterschied zu Frage 4) um deine eigene Muttersprache und Herkunftskultur:

a) Hast du es schon einmal erlebt, dass deine Muttersprache in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurde?

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

b) Hast du es schon einmal erlebt, dass deine Herkunftskultur in eurer Klasse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurde?

- ja, oft ja, selten nein

Wenn ja: Wie findest du es, dass sie einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal.
 Es ist mir peinlich.
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Wenn nein: Wie findest du es, dass sie nicht einbezogen wurde?

- Ich finde es gut.
 Es ist mir egal
 Ich finde es nicht gut.

Sonstiges: _____

Begründe bitte deine Antwort („Wie findest du es, dass...?“)!

Anlage: E

NUR FÜR EINSPRACHIG DEUTSCH AUFGEWACHSENE SCHÜLER/INNEN

Kennziffer:

Fülle dieses Blatt bitte nur dann aus, wenn du als Kind in deiner Familie nur Deutsch gelernt hast.

Kreuze bitte in der Tabelle an, wie gut du die von dir bisher in der Schule gelernten Fremdsprachen beherrschst! Orientiere dich dabei an folgenden Erklärungen:

	mündlich	schriftlich
0	weniger als 1	weniger als 1
1	<p>Ich kann mich auf ganz einfache Art verständigen, bin dabei aber auf Hilfe angewiesen. Ich kann ausdrücken, dass ich etwas nicht verstanden habe.</p> <p>Ich kann vertraute alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird.</p>	<p>Ich kann eine einfache Postkarte, z.B. mit Feriengrüßen, schreiben.</p> <p>Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze (z.B. auf Plakaten) wiedererkennen und verstehen. Ich kann kurze, einfache Texte im Lehrbuch verstehen.</p>
2	<p>Ich kann mich in einfachen Situationen (z.B. Einkaufen, Begrüßung, Sich-Vorstellen usw.) verständigen, spreche aber nicht gut genug, um das Gespräch aufrecht erhalten zu können.</p> <p>Ich kann im Gespräch einzelne Sätze und häufig gebrauchte Wörter verstehen, wenn es z.B. um einfache Informationen zu einer Person, zur Familie, zum Einkaufen geht.</p>	<p>Ich kann einen ganz einfachen Brief schreiben.</p> <p>Ich kann in einfachen Texten bestimmte Informationen auffinden. Ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.</p>
3	<p>Ich kann an Gesprächen teilnehmen, wenn die Themen mir vertraut sind oder mich interessieren (z.B. meine Hobbies).</p> <p>Ich kann aus Geschichten, Berichten oder Erzählungen Hauptpunkte verstehen, wenn es um vertraute Dinge aus Schule, Freizeit usw. geht.</p>	<p>Ich kann einfache zusammenhängende Texte über Themen schreiben, die mir vertraut sind und die mich interessieren.</p> <p>Ich kann Texte verstehen, in denen mir vertraute Themen in Alltagssprache behandelt werden.</p>
4	<p>Ich kann mich spontan und fließend unterhalten., so dass ein Gespräch mit einem Muttersprachler möglich ist. Ich kann mich beteiligen und einschalten, wenn über Dinge gesprochen wird, die mich angehen oder interessieren, und ich kann dabei auch ausdrücken, was ich glaube, meine und fühle.</p> <p>Ich kann Radio- oder Fernsehsendungen, Filmen oder Hörkassetten bzw. CDs folgen, wenn in normalem Tempo und deutlich gesprochen wird.</p>	<p>Ich kann Briefe oder andere Texte schreiben, in denen ich eigene Eindrücke, Gedanken und Erfahrungen beschreibe und deutlich mache, was wichtig ist.</p> <p>Ich kann bei Zeitungstexten oder anderen längeren Texten schnell herausfinden, um was es inhaltlich geht und ob ein Text z.B. sachlich berichtet oder ob der Leser überredet/ überzeugt werden soll.</p>
5	besser als 4	besser als 4

Sprache	mündlich (siehe Erklärungen oben)	schriftlich (siehe Erklärungen oben)
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

NUR FÜR EINSPRACHIG DEUTSCH AUFGEWACHSENE SCHÜLER/INNEN