

Angehende Fremdsprachenlehrkräfte und sprachlich heterogene Lerngruppen. Eine schriftliche Befragung zu Überzeugungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch

**Daniel Reimann,¹ Katja F. Cantone,² Theresa Venus,³
Paul Haller⁴ und Laura Di Venanzio⁵**

Classrooms being increasingly linguistic diverse has a strong impact on university-level teacher training. Pre-service teachers have to be trained for different domains including knowledge about different acquisition settings and processes, and implementing proper teaching methods. This paper focusses on future foreign language teachers of French and Spanish: What attitudes and expectations do they have towards (a) multilingual students and (b) heritage language speakers of French and Spanish (or varieties of those languages)? In an empirical survey conducted with 95 teacher trainees, we collected data on professional choices, university-level teacher training in foreign languages, and expectations and attitudes towards multilingualism, testing the following hypotheses: There is a difference in dealing with multilingual pupils between university students who have lived abroad and those who have not, and between students who are bilingual and those who are monolingual. The results are discussed within the framework of actual trends in foreign language research.

1. Mehrsprachigkeit – Mehrsprachigkeitsdidaktik – Lehrerbildung

Der schulische Fremdsprachenunterricht in Deutschland findet in sprachlich zunehmend heterogenen Lerngruppen statt – eine Tendenz, die durch die jüngsten Migrationsbewegungen noch verstärkt wird. Bereits Anfang der 2000er Jahre ermittelte etwa die Essener Erhebung von Sprachprofilen bei Grundschulkindern (SPREEG, vgl. Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003), dass 27% aller Kinder mehrsprachig waren. Aktuell beziffert der Mikrozensus 2015, dass die meisten

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: daniel.reimann@uni-due.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Katja F. Cantone, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: katja.cantone@uni-due.de

3 Korrespondenzadresse: Dr. Theresa Venus, Universität Duisburg-Essen, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: theresa-venus@web.de

4 Korrespondenzadresse: Paul Haller, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: paul.haller@uni-due.de

5 Korrespondenzadresse: Dr. Laura Di Venanzio, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstr. 12, 45141 Essen, E-Mail: laura.divenanzio@uni-due.de

Personen mit sog. Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen leben (26,4%, vgl. Destatis 2017). Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Kontakt zu der Herkunftssprache UND Deutsch oftmals von klein auf besteht, sodass ihr Erwerb als bilingual bezeichnet werden kann (vgl. Thoma & Tracy 2007; Cantone 2011b). War Mehrsprachigkeitsdidaktik ihrerseits in ihren Anfängen v.a. in den 1990er Jahren vor allem auf die Vernetzung von Schulfremdsprachen ausgerichtet, so nimmt sie verstärkt seit 2010 auch die Dimension der Herkunfts- bzw. Familiensprachen mit in den Blick, was für die schulischen Bemühungen um Mehrsprachigkeit eine grundlegend neue Perspektivierung bedeutet (dazu z.B. Reimann 2016a, b, c). Metropolregionen wie etwa Berlin, Hamburg oder Nordrhein-Westfalen scheinen durch den hohen Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS), aber auch Studierender der (fremdsprachlichen) Lehramtsstudiengänge geradezu prädestiniert, um empirische Forschungen im Hinblick auf eine auf Herkunftssprachen bezogene Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik durchzuführen (vgl. z.B. Reimann 2018, im Druck).

Dabei stellt sich nicht nur die Frage, mit welchen Kenntnissen und Kompetenzen, Überzeugungen und Einstellungen mehrsprachige SuS in den Fremdsprachenunterricht gehen (vgl. exemplarisch Volgger 2012) und mit welchen Konzepten dem aktuellen Sprachenspektrum im Fremdsprachenunterricht selbst Rechnung getragen werden kann, sondern auch, inwieweit künftige Generationen von – nicht selten selbst mehrsprachigen – Lehrkräften ausreichend auf sprachlich heterogene Lerngruppen vorbereitet werden. Neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt mithin die Lehrerbildungsforschung einen wesentlichen Bezugsrahmen für die vorliegende Studie dar. Im hier umrissenen Kontext handelt es sich unseres Wissens um die erste Studie, die in einem ersten Schritt explizit der Frage nachgegangen ist, inwieweit sich angehende Fremdsprachenlehrkräfte auf sprachlich heterogene Lerngruppen vorbereitet fühlen und welche Überzeugungen sie von Fremdsprachenunterricht unter entsprechenden Bedingungen haben. Diese Überzeugungen können einen Hintergrund für die Weiterentwicklung integrierender mehrsprachigkeitsorientierter Lehrangebote in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, herkunftssprachlicher Unterricht und Fremdsprachendidaktik bilden, wie sie unseres Wissens bis dato noch nicht vorliegen.

Stellvertretend für andere fremdsprachliche Unterrichtsfächer wurde für die vorliegende Pilotstudie die Frage gestellt, inwiefern sich angehende Lehrkräfte der romanischen Sprachen, deren Didaktik in der Vergangenheit die frühesten und vertieftesten mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte hervorgebracht hat (vgl. z.B. Meißner & Reinfried 1998), auch mit diesen nunmehr verstärkt relevanten Aspekten von Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und sich den aus ihr hervorgehenden Herausforderungen gewachsen sehen. Auf Grundlage des Forschungsbe-

richts von Caspari (2014: 27f.) wie auch aus unserer Kenntnis des weiteren Forschungsstandes handelt es sich um die erste Untersuchung zu dieser Fragestellung an der Probandengruppe der Studierenden für die Lehrämter des Französischen und des Spanischen.⁶

Einige der Befragten hatten bereits das in NRW für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende DaZ-Modul besucht. Im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen hatten sie zum Zeitpunkt der Befragung lediglich eine Sitzung einer Einführungsvorlesung zu dieser Fragestellung durchlaufen. Die Befragung fand am Anfang des vertiefenden Proseminars des Moduls Fachdidaktik im 3. Fachsemester, das der Thematik "Heterogenität und Mehrsprachigkeit" gewidmet war, statt, so dass eine Beeinflussung durch vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragestellungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht im Regelfall noch nicht gegeben war.

2. Zielsetzung und Methodik der Studie

2.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die hier vorgestellte Untersuchung zielt zunächst darauf ab, einen Einblick in deren *beliefs* bzw. Überzeugungen zu gewinnen. Hierfür wurde die folgende resümierende Definition zugrunde gelegt:

Trotz einer gewissen Unschärfe der Definitionen lassen sich *beliefs* bzw. Überzeugungen relativ übereinstimmend als subjektiv geprägte und als legitim angesehene Thesen auffassen, die die Analysen von und Reaktionen auf Sachverhalte, Situationen und Personen beeinflussen (Hammer, Fischer & Koch-Priewe 2016: 150).⁷

Es wird davon ausgegangen, dass *beliefs* Wahrnehmungen beeinflussen (vgl. ebd.: 149). Die Befragung setzt sich darüber hinaus mit weiterführenden Fragestellungen auseinander. Es wird eine Annäherung an die Einstellungen der Lehramtsstudierenden im Sinne von prognostizierten Handlungsabsichten intendiert. Diese sind den *beliefs* zwar konzeptionell ähnlich, sie weisen jedoch im Gegensatz dazu auch eine affektive und eine konative Dimension auf:

Unterscheiden lassen sich die beiden Variablen ganz grundlegend darin, dass sich Überzeugungen [*beliefs*] auf eine kognitive Komponente im Sinne des Dreikomponenten-Modells beschränken, während Einstellungen durch zwei weitere, die affektive und verhaltensmäßige Dimension, determiniert sind (Venus 2017: 74).⁸

6 Befragungen von Lehrkräften u.a. zu dieser Thematik finden sich in Heyder & Schädlich (2014, 2015) sowie in Reimann & Tziotzios (2018, im Druck).

7 Zu *beliefs* Lehramtsstudierender (hier: aller Fächer) zur Mehrsprachigkeit vgl. Benholz et al. (2017).

8 Zur Modellierung von Einstellungen in der Fremdsprachenforschung vgl. Venus (2017).

Dabei werden Einstellungen mit Gollwitzer und Schmitt (2009: 150) als "Prädispositionen, auf eine bestimmte Klasse von Objekten mit bestimmten Formen des Verhaltens zu reagieren" definiert, mithin davon ausgegangen wird, dass Einstellungen Handlungsabsichten determinieren (vgl. ebd.: 149). Sodann wurden folgende, den Forschungsprozess leitende, Fragestellungen formuliert:

1. Fragen zur Berufswahl und zur Lehramtsausbildung im Bereich Fremdsprachen:
 - Welche Berufswahlmotive lassen sich erkennen?
 - Welche Bereiche der Ausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft werden von den Studierenden als erwähnenswert erachtet?
 - Fühlen sich die Studierenden für den Umgang mit mehrsprachigen SuS ausgebildet?⁹
2. Fragen zu *beliefs*/Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen:
 - Was verstehen angehende Fremdsprachenlehrkräfte unter dem Konzept 'Mehrsprachigkeit'?
 - Betrachten sich die Befragten selbst als mehrsprachig?
 - Welche Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen haben (zukünftige) Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber Herkunftssprecherinnen und -sprechern bzw. mehrsprachigen SuS?
3. Fragen zu Einflussfaktoren:
 - Welche Rolle spielt das Studium der Fremdsprache(n)/Philologie bei der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS?
 - Welche Rolle spielt das für alle Lehramtsstudierende verpflichtende DaZ-Modul bei der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS?
 - Welche Rolle spielt ein Auslandsaufenthalt bei der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS?
 - Unterscheiden sich mehrsprachig aufgewachsene angehende Lehrkräfte von nicht mehrsprachig aufgewachsenen angehenden Lehrkräften im Hinblick auf ihre Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen?

Im Rahmen der Auswertung wurden über die Beschreibung der Daten mittels qualitativer Verfahren und statistischer Kennwerte hinaus fünf Unterschiedshypothesen gebildet, die unter Rückgriff auf interferenzstatistische Verfahren geprüft wurden:

Es gibt einen Unterschied in den Überzeugungen und Einstellungen zum Umgang mit mehrsprachigen SuS

9 Diese v.a. auch ausbildungsbiographischen Daten wurden erfasst, um etwaige Korrelationen zwischen auffälligen Angaben zu Berufswahlmotiven und Ausbildung und bestimmten Überzeugungen prüfen zu können (vgl. H1, 2, 3, 5).

- (H1) zwischen Befragten, die ihr Sprachniveau am Ende des Studiums für angemessen halten und Befragten, die ihr Sprachniveau nicht für angemessen halten;
- (H2) zwischen Befragten, die sich selbst Varietätenkompetenz in der Sprache, in der sie ein Lehramt anstreben, zuschreiben, und solchen, die das nicht tun;
- (H3) zwischen Befragten, die im Ausland gelebt haben, und Befragten, die nicht im Ausland gelebt haben;
- (H4) zwischen Befragten, die mehrsprachig aufgewachsen sind, und Befragten, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind;
- (H5) zwischen Befragten, die das verpflichtende DaZ-Modul bereits absolviert/absolviert haben und Befragten, die es noch nicht absolviert haben.

(H1) und (H2) liegt die Annahme zugrunde, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt, der sie sich eher gewachsen sehen, wenn sie insgesamt souverän auftreten und handeln können, wofür die selbst wahrgenommene zielsprachliche Kompetenz eine Grundvoraussetzung darstellt. Im Falle des Umgangs mit SuS mit französisch- und spanischsprachigem Hintergrund kann die Selbsteinschätzung in Hinblick auf Varietätenkompetenz in der Zielsprache hinzutreten.

2.2 Forschungsmethode und Stichprobe

Um sich den oben genannten Fragen – über im Rahmen einer Pilotierung ebenfalls denkbare qualitative Interviews hinaus – annähern zu können, wurde ein Fragebogen erstellt, der den Studierenden im *Paper-Pencil*-Format vorgelegt wurde (zur Datengewinnung durch Befragung vgl. Zydati 2012; Daase, Hinrichs & Settinieri 2014; Riemer 2016). In Abwägung der Vorteile, die eine elektronische Befragung mit sich gebracht hätte (Möglichkeiten der Randomisierung, automatische Filterführung), wurde für dieses traditionelle Verfahren optiert, um innerhalb der Lehrveranstaltungen einen Rücklauf möglichst der gesamten untersuchten Kohorte erzielen zu können (zu *Paper-Pencil*- vs. Online-Befragungen vgl. z.B. Springer, Koschel, Fahr & Pürer 2015: 71f.). Der Fragebogen besteht aus insgesamt 40 Items, die sich auf 27 Fragekomplexe verteilen, und beinhaltet neben geschlossenen auch halboffene und offene Fragen. Die geschlossenen Fragen weisen zum einen dichotome Antwortformate auf, zum anderen finden sich bezüglich der Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen Formate mit mehrkategoriellem vierstufigen Antwortformat, bei dem jeweils die Endpole benannt wurden ("trifft voll zu" bis "trifft gar nicht zu"), so dass von Intervallskalierung ausgegangen werden kann. Neben Fragen zu biografisch-demografischen Angaben und solchen

zum bisherigen Studienverlauf und der eigenen Mehrsprachigkeit finden sich insbesondere subjektiv-interne Fragen (vgl. Zydatiß 2012: 120f.) zu den Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen der befragten Lehramtsstudierenden. Die Daten wurden zunächst deskriptiv-statisch ausgewertet. Um Unterschiedshypothesen mit inferenzstatistischen Verfahren auf Signifikanz zu prüfen, wurde auf den Mann-Whitney-U-Test als nichtparametrisches bzw. verteilungsfreies Verfahren zurückgegriffen.

Bei der Auswertung der offenen Fragen, die sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) orientierte, fand nach einer kompletten Durchsicht aller Fragebögen eine erste (v.a. inhaltliche) Strukturierung und Kategorienbildung statt (ebd.: 82-84); danach wurde die Besetzungshäufigkeit der Kategorien ermittelt, um Antworttrends aufzuzeigen. In der zweiten Analysephase wurden die Antworten v.a. zusammenfassend (ebd.: 58-60) ausgewertet und die im ersten Arbeitsschritt erfolgte Kategorisierung im Sinne einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2014: 69) überarbeitet.¹⁰ Für die inhaltsanalytische Auswertung wurde mit einer Stichprobe von insgesamt 40 Fragebögen gearbeitet. Im Rahmen der Pilotstudie reichte die Auswertung dieser Teilstichprobe aus, da sich die Antworten ab einer bestimmten Anzahl der ausgewerteten Fragebögen wiederholten, eine Datensättigung stattfand und infolge der einleitenden Gesamtsichtung des Materials keine neuen inhaltlichen Erkenntnisse mehr zu erwarten waren. Als Grundlage für die Auswertung der Daten dienten die originalen Fragebögen, deren offene Antworten in MAXQDA eingepflegt und mithilfe dieser Software codiert wurden (vgl. Kuckartz 2014).

In der Integration quantitativer und qualitativer Daten im Rahmen einer Pilotstudie wurden in forschungsmethodologischer Hinsicht zugleich Aufschlüsse darüber erhofft, inwieweit quantitative Daten in einem solchen ausbildungsbezogenen Setting zu aussagekräftigen Ergebnissen führen können.

Die Befragung einer gesamten Kohorte des 3. Fachsemesters der B.A.-Studiengänge mit Lehramtsoption in Französisch und Spanisch an der Universität Duisburg-Essen wurde zu Beginn des Wintersemesters 2014/2015 durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig, die Fragebögen anonym. Thema und Zielsetzung der Studie wurden in Grundzügen benannt (Mehrsprachigkeit, Lehrerausbildung), ohne ins Detail zu gehen, um eine Beeinflussung der Antworten durch diese Angaben möglichst gering zu halten. Insgesamt nahmen 95 Studierende teil, davon sind 76 weiblich und 19 männlich. Das Durchschnittsalter betrug zum Befragungszeitraum 22 Jahre (Range 19-34). 57 Befragte studieren das Fach Spanisch und 33 das Fach Französisch, 5 teilnehmende Studierende absolvieren den Lehramtsstudiengang

¹⁰ Zum Bezug von strukturierender Inhaltsanalyse und deduktiver Kategorienbildung sowie zusammenfassender Inhaltsanalyse und induktiver Kategorienbildung vgl. Mayring (2008: 74f.).

mit beiden romanischen Sprachen. 53 der 95 Studierenden haben bereits das verpflichtende DaZ-Modul durchlaufen. Im Regelfall hatten sie ein fünfwöchiges Eignungs- und Orientierungspraktikum im ersten oder zweiten Studiensemester absolviert. 49 von 95 Befragten geben an, selbst mehrsprachig aufgewachsen zu sein, wobei die Herkunftssprache Türkisch am häufigsten genannt wurde:

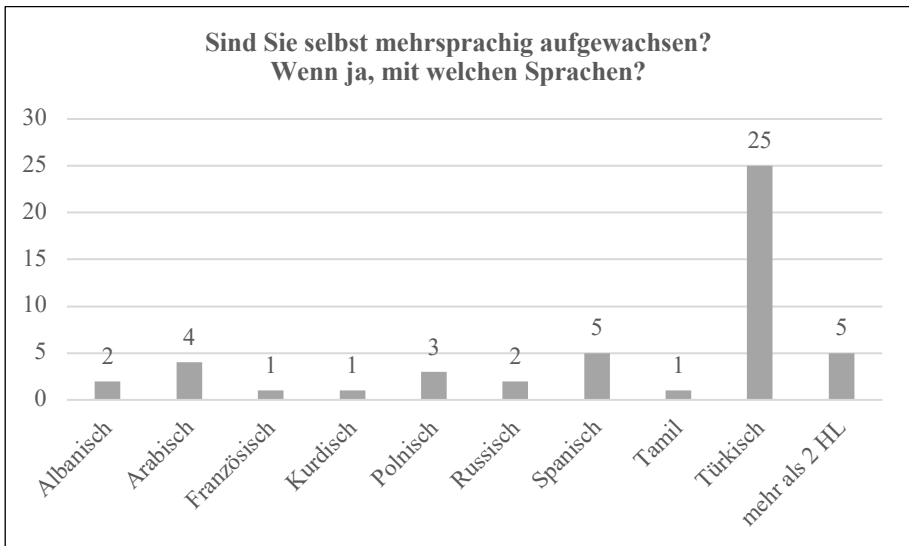


Abbildung 1: Mehrsprachigkeit innerhalb der Stichprobe (n=95) ("Sind Sie selbst mehrsprachig aufgewachsen (familiäres Umfeld)? / Wenn ja, mit welchen Sprachen?")

3. Ergebnispräsentation

Im Folgenden werden die quantitativen und die qualitativen Auswertungen, unterteilt nach den oben vorgestellten Frageblöcken, präsentiert.

3.1 Berufswahl und Lehramtsausbildung im Bereich Fremdsprachen

Die Antworten auf die offene Frage "Warum möchten Sie Fremdsprachenlehrer/in werden" lassen sich unter mehreren Kategorien subsumieren, die im Datensatz in der folgenden Frequenz nachweisbar sind:

Tabelle 1: Studien- und Berufswahl – Kategorien und Motive ("Warum möchten Sie Fremdsprachenlehrer werden?")

Kategorie	Besetzungshäufigkeit (bei n = 40)
Interesse an der Sprache	26
Interesse an der Kultur	6
Sprachen (weiter-)vermitteln	17
Kulturen (weiter-)vermitteln	3
(transkulturelle) Verständigung	3
Bedeutung von Fremdsprachen	1
Schüler für die Sprache begeistern	2
Interesse an Didaktik und Methodik	2
persönliche Begabung	2
Interesse am Sprachenlernen	2
Berufschancen	1
Muttersprache im Ausland unterrichten	1

Die mit Abstand am häufigsten genannten Kategorien waren "Interesse an Sprache" (26 Nennungen) und "Sprachen vermitteln" (17 Nennungen). Es zeigt sich auch, dass ein Teil der Befragten das Interesse an der Kultur der mit der Sprache verbundenen Regionen als Berufswahlgrund angibt (6 Nennungen). Die Übergänge zwischen den Kategorien sind teilweise fließend, da innerhalb eines einzelnen Statements mehrere Motive angesprochen werden konnten. Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums in den Fächern Französisch und Spanisch liegen somit häufig im Bereich einer starken Eigenmotivation, die zum Teil auf Auslandsaufenthalte in Form von Praktika oder Reisen zurückzuführen ist. Exemplarische Antworten sind z.B.:

- (1) Ich möchte Fremdsprachenlehrerin werden, da ich die Sprache faszinierend finde (Französisch). Meine Leidenschaft zu der Sprache möchte ich auch den anderen Schüler/innen vermitteln. Ihnen beibringen, dass es sich lohnt, eine andere Sprache zu lernen (Case 5).
- (2) Sprachen sind interessant und ich habe Spaß daran sie zu erwerben und aus diesem Grund möchte ich mein Wissen mit anderen teilen (z.B. als Lehrer) (Case 6).
- (3) Mir gefallen die spanische Sprache und die Kultur. Gerne würde ich den Spaß an der Sprache an die Schüler weitervermitteln (Case 38).

Statements, die das Interesse an der Kultur bzw. der Kulturvermittlung besonders betonen, zielen u.a. auf folgende Punkte ab:

- (4) Sprachen verbinden Menschen und sie gibt uns die Möglichkeit, sich schnell in Beziehung zu setzen mit anderen Menschen und etwas über sie herauszufinden. Französisch ist eine Sprache, die ich schon immer gut konnte und ich möchte gern dieses Wissen, Sprache, Kultur an andere Menschen weiter geben und noch mehr darüber lernen (Case 1).
- (5) Um die Begeisterung am Können einer anderen Sprache weitergeben zu können und die Möglichkeiten, die sich einem damit eröffnen, einer anderen Kultur u. neue Menschen kennen zu lernen (Case 24).
- (6) Kulturelle Vielfalt, mehrsprachige Schüler → Vorteil durch Beherrschung mehrerer Sprachen, schon als Schüler an Sprachen interessiert (Case 28).

Eine Stellungnahme, die sich explizit der interkulturellen Verständigung widmet, lautet wie folgt: "Ich möchte zur interkulturellen Verständigung beitragen und den kulturellen Horizont meiner Schüler erweitern. Ich möchte außerdem meinen Spaß an Fremdsprachen mitteilen und Schüler für Französisch und Frankreich begeistern" (Case 11).

Über das allgemeine, in zahlreichen Aussagen festzustellende Grundmotiv des Interesses an der Sprach- und Kulturvermittlung hinaus wird explizites Interesse an der Didaktik wie folgt benannt: "Freude an der FS, Interesse für die Kultur, generelles Interesse an Lehren/Didaktik/Methodik, Sprache als Mittel der Verständigung" (Case 12).

Bezüglich der ebenfalls offen gestellten Frage, was den Studierenden an der Ausbildung zur Fremdsprachenlehrkraft gefällt, wurden Antworten gegeben, die sich in 14 Kategorien zusammenführen lassen. Die Antworten zu der Frage nach dem Lehramtsstudium in den romanischen Sprachen erweisen sich als vielseitig. Insgesamt scheint das Studienangebot die Berufswahlmotive zu bestätigen – insofern werden die Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz (8 Nennungen), der Kontakt mit den Kulturen (17 Nennungen, diesbezüglich insbesondere das Auslandssemester – in der Duisburg-Essener Romanistik verpflichtend und in Rahmenbedingungen und Finanzierung durch das Institut unterstützt, mit 5 Nennungen erwähnt) oder auch die Vermittlung didaktischer Kenntnisse und Kompetenzen als positiv hervorgehoben. Im Bereich der Sprachausbildung wird der Unterricht durch Muttersprachler/innen als besonders fruchtbar wahrgenommen, wobei zugleich bemängelt wird, dass freies Sprechen – das ja nunmehr angesichts veränderter Anforderungen in der Schule mehr denn je Grundkompetenz einer jeden Lehrkraft ist – zu kurz komme. Exemplarische Statements zur Vertiefung der Sprachkompetenzen und zur Konfrontation mit der (Gegenwarts-) Kultur der verschiedenen Sprachräume sowie der Fremdsprachendidaktik lesen sich wie folgt:

- (7) Zum einen, dass man die Kultur des Landes kennenlernt und zum anderen die Sprache an sich. Außerdem lernt man viel über die Politik Gesellschaft, Wirtschaft des Landes (Case 5).
- (8) Sich in der Sprache zu verbessern: Neues dazulernen und bereits vorhandenes auszubauen. Außerdem Hintergründe zu Kultur und Politik zu erfahren (Case 18).
- (9) Tiefgreifende Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache. Vermittlung von Didaktik, Methodenkompetenzen, Interkulturellen Kompetenzen (Case 29).

Die Kritik an den Möglichkeiten des freien Sprechens wird prägnant wie folgt formuliert:

- (10) Am besten gefallen mir die Kurse, in denen wir tatsächlich Spanisch sprechen! (sind leider zu wenige) Kommunikation mit Muttersprachlern ist positiv (Case 15).
- (11) Nicht so gut, weil meiner Meinung nach wird die Fremdsprache viel zu wenig im Studium selber gesprochen (bis jetzt), nur Auseinandersetzung mit Grammatik, Sprechen der Sprache wird vernachlässigt → erst beim Auslandsaufenthalt Lernen der Sprache (Case 25).

Zum Auslandssemester äußern sich Studierende exemplarisch wie folgt: "Mir gefiel das Auslandssemester sehr gut, da ich mein Französisch verbessert habe und Kontakte nach Frankreich geknüpft habe" (Case 3).

Auch wurde im Hinblick auf die Lehramtsausbildung erfragt, ob die angehenden Lehrkräfte der Schulfremdsprachen Französisch und/oder Spanisch sich sprachlich angemessen vorbereitet fühlen. Die Auswertung (n = 92) ergab, dass diese Frage von 75 Studierenden bejaht wird (81,5%), d.h., die Mehrheit der Befragten nimmt an, am Ende des Studiums ein angemessenes Sprachniveau für den Unterricht zu erreichen. Darüber hinaus geben 71,1% der Befragten (n = 90) an, dass ihr Studium ihnen ermöglicht, ein C2-Niveau in der Fremdsprache zu erreichen. Diese Daten wurden vor dem Hintergrund einer beobachtbaren Senkung des angestrebten Sprachniveaus in fremdsprachenphilologischen Lehramtsstudiengängen (an verschiedenen Universitäten nur noch C1) in Hinblick auf (H1) und insbesondere in Hinblick auf die Souveränität im Umgang mit Varietäten der Zielsprache im Unterricht und mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen erhoben.

Neben der allgemeinen Sprachkompetenz wurde auch eine Selbsteinschätzung im Bereich Varietätenkompetenz erbeten.¹¹ Weiterhin wurde nach einer Auseinandersetzung mit Varietäten der studierten Fremdsprache im Rahmen des Studiums gefragt. Diese Frage wird von 91 Studierenden beantwortet. Diesbezüglich ist kein eindeutiges Bild zu erkennen, da nur in 57 der 91 Nennungen (62,6%) eine Thematisierung von Varietäten erinnert wird. Diese erfolgt im Regelfall in linguistischen Lehrveranstaltungen, wie aus den Antworten der offenen Anschlussfrage: "Wenn ja, wann und in welcher Lehrveranstaltung? Welche Aspekte wurden behandelt?" (Item 7) hervorgeht (z.B. "Französische Sprachwissenschaft" (Case 3), "Seminar Varietätenlinguistik" (Case 9), "In Sprachwissenschaften. Das Spanisch aus Lateinamerika wurde behandelt" (Case 13), "von Anfang an in den Sprachwissenschaften, /verschiedene Dialekte werden behandelt" (Case 14)).

3.2 Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen

Es wurde bereits erwähnt, dass 49 der Studierenden angeben, selbst mehrsprachig aufgewachsen zu sein. Diesbezüglich ist grundlegend zu betrachten, wie Mehrsprachigkeit von den Studierenden verstanden wird. Zwar gibt es punktuell überraschende Definitionen, doch wird mit "Kompetenz, mehrere Sprachen zu beherrschen" (29 Nennungen) das Konzept in der weit überwiegenden Zahl der Statements in seinem Kern getroffen. Auch wurde von Mehrsprachigkeit gesprochen, wenn man sich in einer (Fremd-) Sprache sicher fühlt und diese auch sicher beherrscht. Bezüglich der Antworten unterschieden einige Befragten zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen. Im Vergleich zu anderen offenen Fragen zeigte sich, dass bei der Definition der Mehrsprachigkeitsfrage nahezu alle Befragten eine Antwort gaben und individuell den Mehrsprachigkeitsbegriff definierten (vgl. Tab. 2).

Im Folgenden seien einige exemplarische Stellungnahmen betrachtet. Bezüglich der Zahl der zu beherrschenden Sprachen herrscht – wie in der Forschungsliteratur auch – relative Uneinigkeit. Statements wie: "Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, dass eine Person mehr als nur eine Sprache beherrscht" (Case 2) stehen solche wie: "Indem drei oder mehr Sprachen beherrscht werden" (Case 28) gegenüber.

11 Der Begriff 'Varietätenkompetenz' wird für die Studierenden im Rahmen der Studie insofern verständlich gemacht, indem bereits bei der Erhebung der sprachbiographischen Daten (Item 3) gefragt wird: "Schreiben Sie sich Varietätenkompetenz (Fähigkeit, z.B. eine Varietät des Französischen aus Afrika oder des lateinamerikanischen Spanisch z.B. zu verstehen oder zu sprechen) in Ihrer Fremdsprache zu?" (es folgt eine Tabelle mit den Antwortoptionen ja/nein in den Bereichen rezeptiv/produktiv), gefolgt von einem offenen Feld: "Wenn ja, in welchen Varietäten?"). Zum Konstrukt einer (v.a. rezeptiven) fremdsprachlichen Varietätenkompetenz vgl. Reimann 2010, 2017).

Tabelle 2: Definitionen von Mehrsprachigkeit – Kategorien und Häufigkeit ("Wie definieren Sie Mehrsprachigkeit?")

Kategorie	Besetzungshäufigkeit (n = 40)
Kompetenz zur Verständigung in mehreren Sprachen	29
Kompetenz zur Verständigung in zwei Sprachen	2
Sprachbewusstheit: Sprachsystem und Grammatik einer anderen Sprache verstehen	1
Sicherheit in (Fremd-) Sprachen	3
<i>Code-switching</i> qua situationsbedingter Wechsel der Sprache	1
Sprachsystem und Grammatik der anderen Sprache verstehen	1

Es wird davon ausgegangen, dass nicht in allen Sprachen und in allen Teilkompetenzen dieselben Niveaustufen erreicht werden müssen, um eine Person als 'mehrsprachig' bezeichnen zu können: "Die Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen, wobei das Niveau derjenigen Sprachen unterschiedlich sein kann. Damit meine ich, dass man zwar grammatikalisch korrekt sprechen kann, aber vielleicht keinen großen Wortschatz besitzt, oder nicht schreiben kann" (Case 3). In Einzelfällen wird ein hohes Kompetenzniveau in den verschiedenen Sprachen erwartet:

- (12) Sich in verschiedenen Sprachen problemlos zu allen möglichen Themen austauschen zu können (Case 24).
- (13) Mehrsprachigkeit trifft zu, wenn man mehrere Sprachen auf B1 Niveau sprechen kann (Case 38).

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz werden in einem Statement intuitiv wie folgt umschrieben: "Schneller Zugang zu unbekanntem Sprachen. Methoden und Techniken eine Fremdsprache zu lernen" (Case 1). Vor dem Hintergrund des vorgefundenen Verständnisses von Mehrsprachigkeit ist es nur konsequent, dass sich auch die Befragten, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, mehrheitlich (91,3%) als mehrsprachige Person definieren (n=46, ja: 42, nein: 4). Auch hier lohnt sich ein Blick hinter die aus dem dichotomen Antwortformat hervorgehenden quantitativen in die qualitativen Daten. Die einzelnen Ausführungen lassen sich folgenden Kategorien zuordnen (vgl. Tab. 3).

Entsprechend der oben referierten Konzeption von Mehrsprachigkeit geben mehrere Befragte folgerichtig an, dass ihre Mehrsprachigkeit auf mehreren in institutionalisiertem Kontext (zumeist Schule) angeeigneten (Fremd-)Sprachen basiert.

- (14) Mehrsprachig im Sinne eines Beherrschens mehrerer Sprachen, die als Fremdsprache gelernt wurden (Case 12).
- (15) Durch das Erlernen von Spanisch und Englisch in der Schule über mehr als zwei Jahre würde ich mich schon als mehrsprachig bezeichnen (Case 38).

Interessant ist, dass in einem Fall auch das Lateinische als Teil der mehrsprachigen Persönlichkeit begriffen wird:

- (16) Weil ich fließend Englisch spreche, mein Latinum habe und weil ich neben meiner Muttersprache Deutsch noch Kenntnisse des Französischen und des Spanischen besitze / aufweisen kann (Case 35).

Mitunter wird besonders auf die fließende (funktionale) kommunikative Kompetenz in mehreren Sprachen abgehoben:

- (17) Weil ich in der Lage dazu bin, mich in mehreren Sprachen zu verständigen (Case 18).
- (18) Weil ich mich auf 3 verschiedenen Sprachen unterhalten kann (Case 20).

Tabelle 3: Selbstverständnis als Mehrsprachige ("Wenn Sie nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, betrachten Sie sich dennoch als mehrsprachige Person? / Warum?")

Kategorie	Besetzungshäufigkeit (n = 40)
mehrsprachig als Muttersprachler/in einer anderen Sprache als dem Deutschen	2
mehrsprachig durch Auslandsaufenthalt	1
mehrsprachig in einer Fremdsprache	2
mehrsprachig in mehreren Fremdsprachen (teils explizit: auf Schulfremdsprachenniveau)	7
mehrsprachig durch Kommunikation in einer oder mehreren Fremdsprachen im privaten Bereich	8
mehrsprachig durch Partnerschaft in einer Fremdsprache	1
mehrsprachig durch fließenden Gebrauch einer oder mehrerer Fremdsprachen	2

Durch die Tatsache, dass eine Kommunikation in mehreren Sprachen möglich ist, definieren sich also viele Befragte als mehrsprachig. Ebenso gaben einige Studierende an, mehrsprachig zu sein, weil sie aufgrund längerer Auslandsaufenthalte oder aufgrund von multilingualen Partnerschaften oder persönlicher Kontakte intensiv mit einer Fremdsprache konfrontiert worden sind.

Bemerkenswert ist indes, dass dennoch Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, die Anwesenheit mehrsprachiger SuS im Fremdsprachenunterricht signifikant positiver empfinden als nicht mehrsprachig aufgewachsene (vgl. Tab. 4, Item 06). Offensichtlich besteht hier doch ein Unterschied zwischen 'erlebter' und durch institutionalisiertes Fremdsprachenlernen angeeigneter Mehrsprachigkeit.

Im Zusammenhang mit den Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen wurden insgesamt 11 Zustimmungsaussagen, d.h., Itemformulierungen in State-

mentform, präsentiert. Die Befragten konnten diesen Aussagen auf einer vierstufigen Intervallskala beantworten, deren Extrema mit "trifft voll zu" bzw. "trifft gar nicht zu" benannt waren. Inhaltlich weisen diese Items drei Schwerpunkte auf: Aussagen, die sich auf die Vorstellung der späteren Lerngruppe beziehen und die Heterogenität im Hinblick auf die mitgebrachten Sprachen betreffen (vgl. Tab. 1, Item 01-03). Vor dieser Fragenbatterie wurden für die Studierenden im dritten Fachsemester verständlich folgende Definitionen von 'Muttersprachler' und 'Fremdsprachenunterricht' gegeben:

Definitionen: Mit "muttersprachlich" wird im Folgenden ein Schüler bezeichnet, der mit der ZIELSPRACHE Ihres Fremdsprachenunterrichts aufgewachsen ist (unabhängig vom erreichten Kompetenzniveau in der Zielsprache). Mit "Fremdsprachenunterricht" ist hier der Französisch-/Spanisch-Unterricht gemeint.¹²

Diese Aussagen dienen dazu festzustellen, ob die Befragten davon ausgehen, Herkunftssprecher/innen der Zielsprache Französisch oder Spanisch bzw. einer Varietät der Zielsprachen und SuS mit einer anderen Herkunftssprache zu unterrichten. Zweitens wird das Empfinden im Hinblick auf sprachlich heterogene Lerngruppen fokussiert (vgl. Tab. 4, Item 04-07). Hierbei stehen ebenfalls herkunftssprachliche SuS, die Varietäten der Zielsprache sprechen und Herkunftssprecher/innen mit einer anderen Erstsprache im Vordergrund. Drittens wird die Bereitschaft der Integration und Berücksichtigung der zuvor genannten Aspekte sprachlicher Heterogenität erfragt (vgl. Tab. 4, Item 08-11). Tabelle 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

Die Vorstellungen der Zusammensetzung der späteren Lerngruppe betreffend kann festgehalten werden, dass die Studierenden insbesondere annehmen, SuS mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch zu unterrichten (vgl. Item 03). Der Mittelwert fällt hier mit $M = 3.62$ ($s = .707$) höher aus als bei den beiden anderen Items. Die Antwortverteilungen bei Item 01 und 02 weisen darauf hin, dass hier die Vorstellungen stärker divergieren. Item 01 ("Ich werde in meinem Fremdsprachenunterricht muttersprachliche Schüler unterrichten") erzielt mit $M = 2.58$ ($s = .999$) eine niedrigere Zustimmung. Es lässt sich hier die Tendenz erkennen, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Befragten eher weniger damit rechnet, muttersprachliche SuS zu unterrichten. Item 02 ("Ich rechne damit, dass muttersprachliche Schüler, die überwiegend Varietäten der in meinem Unterricht zu erlernenden Fremdsprache sprechen, in meinem Unterricht sein werden") wird mit $M = .255$ ($s = .872$) noch etwas weniger zugestimmt.

12 Um das Verständnis durch die Studierenden in der Studieneingangsphase zu erleichtern, wurde für den Begriff 'Muttersprache' (statt Erstsprache, L1, 2L1 etc.) optiert. Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im gesamten Fragebogen das generische Maskulinum verwendet.

Tabelle 4: Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

Deskriptive Statistik: Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen			
	Gültig	Mittelwert	Standardabweichung
01_ Ich werde in meinem Fremdsprachenunterricht muttersprachliche Schüler unterrichten.	57	2,58	,999
02_ Ich rechne damit, dass muttersprachliche Schüler, die ausschließlich oder überwiegend Varietäten der in meinem Unterricht zu erlernenden Fremdsprache sprechen, in meinem Unterricht sein werden.	64	2,55	,872
03_ Ich nehme an, dass ich in meinem Fremdsprachenunterricht muttersprachliche Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch unterrichten werde.	85	3,62	,707
04_ Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv.	85	3,54	,700
05_ Muttersprachliche Schüler, die ausschließlich oder überwiegend Varietäten der in meinem Unterricht zu erlernenden Fremdsprache sprechen, empfinde ich als störend.	82	1,40	,626
06_ Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv.	79	3,34	,732
07_ Die Berücksichtigung von Aspekten der Mehrsprachigkeit in meinem Fremdspracheunterricht finde ich überflüssig.	91	1,21	,506
08_ Ich werde andere Sprachen außer dem Deutschen und der Zielsprache meines Fremdsprachenunterrichts in den Unterricht meiner Fremdsprache integrieren.	81	2,83	,997
09_ Ich werde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers in den Unterricht meiner Fremdsprache besonders integrieren.	81	2,95	,820
10_ Ich werde die in meinem Klassenzimmer vorhandenen Varietäten der Zielsprache in meinen Unterricht integrieren.	85	3,14	,789
11_ Ich werde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in den Unterricht meiner Fremdsprache integrieren.	83	3,46	,686

Das Empfinden gegenüber sprachlich heterogenen Lerngruppen lässt sich ausgehend von den oben in der Tabelle 2 abzulesenden Mittelwerten insgesamt als positiv beschreiben. Die Studierenden betrachten die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers (vgl. Item 04) als positiv ($M = 3.54$, $s = .700$). Dem negativ formulierten Item 05 ("Muttersprachliche Schüler, die ausschließlich oder überwiegend Varietäten der in meinem Unterricht zu erlernenden Fremdsprache sprechen, empfinde

ich als störend") stimmen die Befragten größtenteils nicht zu ($M = 1.40$, $s = .626$). Für Item 06 ("Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv") kann mit $M = 3.34$ ($s = .732$) wieder ein hoher Zustimmungswert verzeichnet werden. Mit dem letzten Item dieses Schwerpunktes (Item 07: "Die Berücksichtigung von Aspekten der Mehrsprachigkeit in meinem Fremdspracheunterricht finde ich überflüssig") sollte erfasst werden, wie die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte der Berücksichtigung von Aspekten der Mehrsprachigkeit generell empfinden. Das Item ist negativ formuliert. Aufgrund der niedrigen Zustimmung ($M = 1.21$, $s = .506$) kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden diese Aspekte im Unterricht für nicht überflüssig halten.

Der dritte und letzte Schwerpunkt (vgl. Item 08-11) bezieht sich auf die Berücksichtigung und Bereitschaft der Integration der zuvor thematisierten Aspekte. Mit Item 08 ("Ich werde andere Sprachen außer dem Deutschen und der Zielsprache meines Fremdsprachenunterrichts in den Unterricht meiner Fremdsprache integrieren") wird die Integration anderer Sprachen außer dem Deutschen und der Zielsprache fokussiert. Der Mittelwert fällt hier mit $M = 2.83$ ($s = .997$) geringer aus als bei allen anderen im Folgenden noch zu thematisierenden Items. Allerdings ist die personenbezogene Bereitschaft, "die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in den Unterricht meiner Fremdsprache zu integrieren" (Item 11), mit $M = 3.46$ ($s = .686$) deutlich größer. Grundsätzlich können sich die Studierenden offensichtlich etwas besser vorstellen, die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts und deren Varietäten als Herkunftssprachen denn weitere Herkunftssprachen in den Unterricht zu integrieren. Die beiden darauf zielenden Items 10 ("Ich werde die in meinem Klassenzimmer vorhandenen Varietäten der Zielsprache in meinen Unterricht integrieren") sowie – wiederum personenbezogen – Item 09 ("Ich werde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers in den Unterricht meiner Fremdsprache besonders integrieren") erzielen mit $M = 3.14$ ($s = .709$) bzw. $M = 2.95$ ($s = .820$) hohe Zustimmungswerte.

3.3 Einflussfaktoren

Wie in 2.1 dargelegt, geht die vorliegende Befragung davon aus, dass die Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen von bestimmten Faktoren beeinflusst werden. Im Rahmen der Auswertung wurden die Unterschiedshypothesen (H1)-(H5) geprüft und auf Signifikanz getestet. (H2) geht davon aus, dass Befrag-

te, die sich selbst Varietätenkompetenz zuschreiben, sich im Hinblick auf die Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS von Befragten unterscheiden, die sich keine Varietätenkompetenz zuschreiben. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Zuschreibung von Varietätenkompetenz unterteilt nach produktiver und rezeptiver Varietätenkompetenz:

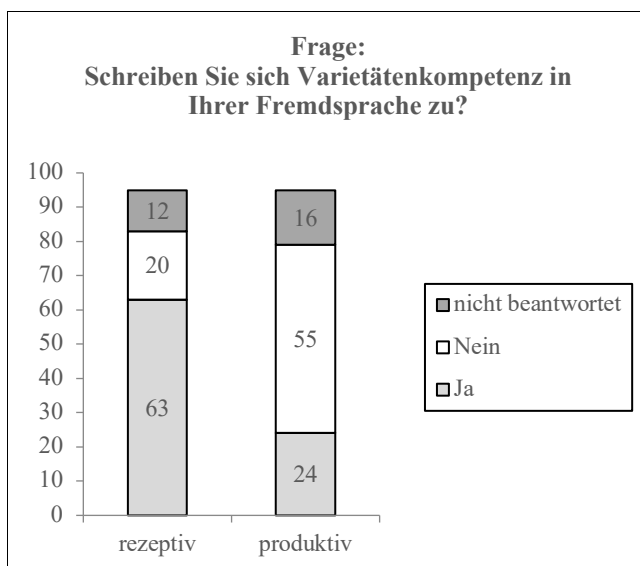


Abbildung 2: Selbsteinschätzung: Rezeptive und produktive Varietätenkompetenz in der studierten Fremdsprache auf Lehramt (Französisch/Spanisch)

Angesichts der oben dokumentierten Tatsache, dass in der Stichprobe nur eine Studentin sich als bilingual frankophon und fünf Studierende sich als bilingual hispanophon bezeichneten (vgl. Abb. 1), ist in den meisten Fällen von einer in einer Fremdsprache angeeigneten Varietätenkompetenz auszugehen. Im Hinblick auf die Gruppierung nach der Zuschreibung rezeptiver Varietätenkompetenz konnten keine Unterschiede identifiziert werden. Es findet sich jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen Befragten, die sich produktive Varietätenkompetenz zuschreiben (30,4%) und denjenigen, die das nicht tun. Die statistische Auswertung ergab, dass sich die beiden Gruppen bezüglich ihrer Zustimmung zur Aussage "Ich werde die in meinem Klassenzimmer vorhandenen Varietäten der Zielsprache in meinen Unterricht integrieren" dadurch unterscheiden, dass der Mittelwert der Befragten, die sich Varietätenkompetenz im produktiven Bereich zuschreiben, mit $M = 3.43$ ($s = 0.68$) höher ist als der der Befragten, die sich keine Varietätenkompetenz im produktiven Bereich zuschreiben ($M = 3.02$, $s = 0.80$). Dieser Unterschied wurde

mittels U-Test als signifikant identifiziert. Für die Gruppe ohne produktive Varietätenkompetenz wurde ein mittlerer Rang von 33.02 errechnet. Die Gruppe, die sich produktive Varietätenkompetenz zuschreibt, erreicht einen etwas höheren Rang von 43.10 ($U = 376$, $p = 0.042$). Das heißt, dass diejenigen angehenden Fremdsprachenlehrkräfte, die sich selbst eine gewisse Kompetenz in diesem Bereich zuschreiben, auch eine höhere Bereitschaft zeigen, die Varietäten der Fremdsprache im Unterricht zu berücksichtigen.

Weiterhin wurde in (H3) davon ausgegangen, dass es einen Unterschied in der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS zwischen Befragten gibt, die im Ausland gelebt haben und Befragten, die noch nicht längere Zeit im Ausland waren. In halboffenen Teilfragen wurden Zeitpunkt, Ort und Dauer des Auslandsaufenthalts erfragt. Für die Anerkennung als Auslandsaufenthalt bzw. Leben im Ausland wurde im Rahmen der Studie in Analogie zu den Prüfungsordnungen eine Mindestdauer von sechs Monaten zugrunde gelegt. In diesem Sinne hatten 37 Studierende bereits längere Auslandsaufenthalte absolviert, 58 noch nicht.

Die Auswertung ergab, dass sich insbesondere Unterschiede bezüglich der Aussagen zur Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität und der Integration mehrsprachiger SuS zwischen den Befragten mit und ohne eigene Erfahrungen im Ausland zeigen: Im Hinblick auf Item 07 kann z.B. festgehalten werden, dass Befragte, die bereits im Ausland waren, mit einem niedrigerem Mittelwert von 1.06 ($s = 0.24$) zu 1.30 ($s = 0.60$) der Aussage im Mittel weniger stark zustimmen als die Befragten, die nicht im Ausland gelebt haben ($n = 56$). Der U-Test ergab, dass dieser Unterschied signifikant ist. Die Befragten, die bereits im Ausland gelebt haben, erreichen einen mittleren Rang von 40.54 und die Befragten ohne Auslandsaufenthalt einen mittleren Rang von 49.41 ($U = 789$, $p = 0.018$). Weiterhin zeigte sich, dass bei Item 08 ("Ich werde andere Sprachen außer dem Deutschen und der Zielsprache meines Fremdsprachenunterrichts in den Unterricht meiner Fremdsprache integrieren") die Befragten, die bereits im Ausland waren, einen Mittelwert von 3.34 ($s = 0.90$) erreichten, diejenigen ohne Auslandsaufenthalt hingegen einen Mittelwert von 2.54 ($s = 0.97$).¹³ Dieser Unterschied ist signifikant. Bei Item 10 ("Ich werde die in meinem Klassenzimmer vorhandenen Varietäten der Zielsprache in meinen Unterricht integrieren") erreichen diejenigen, die bereits im Ausland gelebt haben ($n = 32$), einen Mittelwert von 3.41 ($s = 0.71$), die Befragten ohne Auslandsaufenthalt einen Mittelwert von 2.98 ($s = 0.80$) ($n = 59$).¹⁴ Auch dieser Unterschied ist signifikant. Schließlich zeigt sich auch bei Item 11 bezüglich der Einbeziehung von Herkunftssprechern in den Französisch- bzw. Spanischunterricht ein signifikanter Unterschied: Die Befragten mit Auslandserfahrung erreichen im

13 Mittlere Ränge von 53.41 zu 34.08; $U = 394$, $p = 0.000$.

14 Mittlere Ränge von 50.81 zu 38.28, $U = 598$, $p = 0.015$.

Gegensatz zu den Befragten ohne Aufenthalt einen höheren Mittelwert von 3.72 ($s = 0.52$) zu 3.29 ($s = 0.73$) (Mittlere Ränge von 50.44 zu 36.71, $U = 546$, $p = 0.004$).

(H4) nimmt einen Unterschied in der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS zwischen Befragten, die mehrsprachig aufgewachsen sind und Befragten, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, an. Oben wurde bereits ausgeführt, dass 49 (51,6%) von 95 der befragten Studierenden angeben, selbst mehrsprachig aufgewachsen zu sein. Die Auswertung zeigt, dass sich die beiden Gruppen im Hinblick auf eine Aussage signifikant voneinander unterscheiden: Die Studierenden, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, stimmen dem Item 06 im Mittel ($M = 3.50$, $s = 0.68$) stärker zu als die Studierenden, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind ($M = 3.18$, $s = 0.76$). Der U-Test ergab, dass der Unterschied signifikant ist (Mittlere Ränge: 44.60 zu 35.28, $U = 596$, $p = 0.048$).

Die Hypothesen (H1) (Es gibt einen Unterschied zwischen Befragten, die ihr Sprachniveau am Ende des Studiums für angemessen halten und Befragten, die ihr Sprachniveau nicht für angemessen halten) und (H5) (Es gibt einen Unterschied zwischen Befragten, die das DaZ-Modul bereits absolviert haben und Befragten, die es noch nicht absolviert haben) konnten nicht bestätigt werden.

4. Diskussion und Perspektiven

4.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Im Hinblick auf die Berufswahl und Lehramtsausbildung (Frageblock 1) kann zusammenfassend festgehalten werden: Aus den offenen Fragen geht als hauptsächliches Berufswahlmotiv das Interesse an Fremdsprachen, häufig im Verbund mit einem Interesse an der Vermittlung von Fremdsprachen, hervor. An der Fremdsprachenlehrerbildung wird v.a. der Kontakt mit anderen Kulturen, das Auslandssemester und die Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse in durch muttersprachliche Sprachlehrkräfte durchgeführten Kursen zu vertiefen, positiv hervorgehoben. Negativ wird die zu geringe Möglichkeit des freien Sprechens in den sprachpraktischen Kursen erwähnt. Die Vorbereitung auf den Beruf der Fremdsprachenlehrerin / des Fremdsprachenlehrers scheint den Befragten auf sprachlicher Ebene insgesamt jedoch gewährleistet. Weiterhin ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen in Hinblick auf die Überzeugungen, Wahrnehmungen und Einstellungen von und zu Mehrsprachigkeit (Frageblock 2) u.a., dass die weit überwiegende Mehrheit der Befragten unter 'Mehrsprachigkeit' die Fähigkeit, eine oder mehrere weitere Sprachen neben der Erstsprache zu sprechen, versteht. Dementsprechend verstehen sich fast alle Studierenden als mehrsprachige Person, insofern sie Mehrsprachigkeit nicht nur durch außerschulische Lebensumstände, sondern auch

durch die Aneignung mehrerer Sprachen in institutionalisierten Kontexten als erreichbar erachten. Eine erste Sensibilisierung für Herkunftssprecher/innen ist vorhanden. Die Studierenden fühlen sich darauf vorbereitet, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen. Sie gehen davon aus, dass sie mehrsprachige SuS unterrichten werden. Dabei wird insbesondere angenommen, dass in der Lerngruppe Herkunftssprecher/innen mit anderen Erstsprachen als Französisch bzw. Spanisch vertreten sein werden (vgl. Items 03, 01). Der Anteil, der vermutet, SuS zu unterrichten, die mit einer Varietät der Zielsprache als Familiensprache vertraut sind, ist etwa genauso hoch (vgl. Item 02). Die Befragung bildet eine offene und positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen SuS ab. Sowohl die Berücksichtigung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte generell als auch die Anwesenheit von französisch- und spanischsprachigen Herkunftssprechern im Fremdsprachenunterricht wird mehrheitlich als positiv empfunden. Ähnlich verhält es sich mit der Anwesenheit von SuS mit einer anderen Herkunftssprache, wobei sich hier zeigte, dass die volle Zustimmung weniger stark ausfällt. Sprachmischung, häufig verstanden als Sprachvergleich zur Bewusstmachung von Entsprechungen und Differenzen, aber auch im Hinblick auf die Wertschätzung von Herkunftssprachen, wird als etwas Positives wahrgenommen.¹⁵ Hier gilt es, zukünftig den Unterschied zwischen Sprachvergleich und Sprachmischung in der Lehre (v.a. im DaZ-Modul, da dieser Aspekt nicht nur Fremdsprachenstudierende romanischer Sprachen, sondern auch Studierende anderer Sprachen und Germanistikstudierende gleichermaßen betrifft) deutlich herauszuarbeiten und die positive Einstellung mithilfe didaktischer Mittel zu unterstützen, um tatsächlich verschiedene Erstsprachen in den Unterricht einbeziehen zu können. Im Hinblick auf die Ausbildung der Varietätenkompetenz kann festgestellt werden, dass eine Auseinandersetzung mit Varietäten der Fremdsprachen von einem Teil der Befragten in ihrem Studium nicht erinnert wird. Eine vertiefte und systematische Auseinandersetzung mit Varietäten in den linguistischen Studienanteilen wäre vor diesem Hintergrund sicherlich wünschenswert.

Die Einflussfaktoren betreffend lässt sich abschließend Folgendes zusammenfassen: Studierende, die sich selbst Varietätenkompetenz im produktiven Bereich zuschreiben, zeigen eine signifikant höhere Bereitschaft, Varietäten der Zielsprache auch in ihren Unterricht zu integrieren (H2). Weiterhin halten Studierende mit absolviertem Auslandsaufenthalt die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit generell für signifikant weniger überflüssig als diejenigen ohne Auslandsaufenthalt (H3).

15 Sprachmischung wurde hier in einem Sinne, wie Harald Weinrich sie schon in den frühen 1980er Jahren postuliert hat und mit der er das Konzept des *translanguaging* im Grunde antizipiert hat, verstanden (vgl. Weinrich 1983; García & Wei 2014). Da der Begriff im Fragebogen nicht definiert und von den Studierenden daher vielfältig interpretiert wurde (häufig im Sinne von Sprachvergleich), werden die Ergebnisse an dieser Stelle nicht vertiefend interpretiert.

Die Auswertung ergab außerdem, dass Studierende, die im Ausland waren, häufiger auch andere (Fremd-)Sprachen neben der Zielsprache und dem Deutschen bzw. deren Sprecher/innen sowie Varietäten der Zielsprachen in den Unterricht integrieren möchten. Auslandsaufenthalte korrelieren also positiv mit Aspekten des dritten Schwerpunkts. Die eigene Mehrsprachigkeit der zukünftigen Lehrkräfte bewirkt – über die beiden bereits angesprochenen Einflussfaktoren hinaus – eine positivere Einstellung gegenüber mehrsprachigen SuS mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch und/oder der Zielsprache des Unterrichts (H4). Die Rolle des Sprachniveaus (H1) und des DaZ-Moduls (H5) konnte im Rahmen dieser Befragung nicht geklärt werden.¹⁶

4.2 Einschränkungen und Perspektiven

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit der Befragung der gesamten Kohorte des 3. bzw. 4. Fachsemesters im Kontext der Lehramtsstudiengänge Französisch und Spanisch an der Universität Duisburg-Essen für den fraglichen Jahrgang ein repräsentatives Bild vorliegt. Weitere Befragungen, die eine Ausweitung der Grundgesamtheit auf andere Studienfächer und andere Regionen anstreben, können dazu beitragen, die Perspektive zu erweitern und die Wahrnehmungen und Einstellungen für eine größere Population abzubilden. Eine umfassende schriftliche Befragung würde darüber hinaus im Rahmen der Auswertung weitere inferenzstatistische Verfahren (z.B. mehrfaktorielle Varianzanalyse) ermöglichen, um die identifizierten Unterschiede der hier dargelegten Gruppierungen vertiefend zu erforschen. Zu diesem Zweck müssten die Items validiert und einige Items sicherlich revidiert werden. Auch wurden manche Items bewusst einfach formuliert (etwa in der Verwendung des Adjektivs "muttersprachlich" oder "Ausland" statt "nicht germanophone Gebiete" o.ä.), um das Verständnis durch die Studierenden im dritten Fachsemester sicherzustellen. Definitionen beispielsweise von Varietätenkompetenz wurden zwar im Verlauf des Fragebogens gegeben, könnten in ihrer Präsentation aber ggf. vereinheitlicht werden. In der Formulierung der Items 09 und 11 hat sich die Verwendung des Verbs "integrieren" retrospektiv als stilistisch unpassend erwiesen; hier wäre bei einer Überarbeitung des Fragebogens eine Umformulierung angezeigt. Die Gradierung innerhalb einzelner Items (04, 06), welche die Thesenartigkeit der Aussagen unterstreichen und ein reflektiertes Antwortverhalten provozieren sollte, kann als problematisch erachtet werden. Die qualitativen Datensätze könnten in Folgestudien um weitere Datenquellen erweitert werden, wie etwa leitfadengestützte Interviews, Gruppeninterviews und Mehrsprachigkeits-Tagebücher, um die aus den hier vorliegenden Daten hervorgehenden Ergebnisse

16 Für weitere Erkenntnisse zum DaZ-Modul an der UDE vgl. Haller et al. (in Vorb.).

multiperspektivisch und vertiefend zu ergänzen. Trotz dieser Einschränkungen konnten Erkenntnisse über Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit gewonnen werden, die den Hintergrund für weitere Studien und für eine Lehrerausbildung, die Aspekte von Mehrsprachigkeitsforschung, Zweitspracherwerb und Fremdsprachenaneignung integriert, bilden können.

Eingang des revidierten Manuskripts 18.01.2018

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2014): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache [Online: www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Baumann_Becker_Mrotzek_DaZ_Lehrerbildung.pdf, 18.01.2018].
- Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Reschke, Maren; Strobl, Jan & Venus, Theresa (2017): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats "Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" an der Universität Duisburg-Essen. *Zielsprache Deutsch* 44: 1, 5-36.
- Bohner, Gerd (2003): Einstellungen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Springer, 266-315.
- Bortz, Jürgen & Lienert, Gustav A. (2008): *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, Jürgen & Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Cantone, Katja F. (2011a): Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerausbildung. In: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (Hrsg.): *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Hamburg: Peter Lang, 23-35.
- Cantone, Katja F. (2011b): Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Hufeisen, Britta & Baur, Rupprecht S. (Hrsg.): *"Vieles ist sehr ähnlich" – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 227-250.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett, 35-50.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20-35.

- Caspari, Daniela (2016a): Forschungen zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklungen in der Fremdsprachenforschung. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann, 39-57.
- Caspari, Daniela (2016b): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 305-310.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Thorsten & Schroeder, Christoph (2003): Die "Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *Essener Linguistische Skripte – elektronisch* 3: 1, 43-139 [Online: www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf, 18.01.2018].
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settineri, Julia (2014): Befragung. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 103-122.
- Destatis (2017): *Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund* [Online: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?_blob=publicationFile, 22.02.2017].
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave.
- Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2009): *Sozialpsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gültekin-Karakoç, Nazan & Feldmeier, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 183-211.
- Haller, Paul; Cantone, Katja F.; Olfert, Helena & Romano-Bottke, Sarah (in Vorbereitung): *Das DaZ-Modul in der Lehramtsausbildung – Hintergründe, Konzepte, Perspektiven am Beispiel der Universität Duisburg-Essen*. Universität Duisburg-Essen.
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara (2016): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster: Waxmann, 147-171.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Özkul, Senem (2011): *Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Berlin: Langenscheidt.
- Pilypaitytė, Lina (2013): *Fremdsprachenlehrerausbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Polzin-Haumann, Claudia (2013): Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der "Universität der Großregion". In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider, 103-116.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2015): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4. Aufl.). Wien: Facultas.
- Reimann, Daniel (2011): Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael & Schöpp, Frank (Hrsg.): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 123-168.

- Reimann, Daniel (2016a): Zur "mehrsprachigen Wende" des Fremdsprachenunterrichts. In: Bär, Marcus; Bernecker, Walther L. & Lüning, Marita (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ursula Vences zum 75. Geburtstag*. Berlin: tranvía, 117-129.
- Reimann, Daniel (2016b): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Reimann, Daniel (2016c): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW. In: Cantone, Katja F. & Moraitis, Anastasia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*. Essen: Essen UP 2016, 56-67.
- Reimann, Daniel (2017): Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit. In: Leitzke-Ungerer, Eva & Polzin-Haumann, Claudia: *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 69-95.
- Reimann, Daniel (2018, im Druck): Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis. In: Kramer, Johannes; Thiele, Sylvia & Willems, Aline (Hrsg.): *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart: ibidem.
- Reimann, Daniel; Tziotzios, Hannah Yola (2018, im Druck): ".früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit, ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss ...": Eine qualitative Interviewstudie mit Französisch-Lehrkräften herkunftsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12: 1.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155-173.
- Ryan, Phyllis (2013): Teacher thinking. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (2013): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Aufl.). London, New York: Routledge, 700-707.
- Springer, Nina; Koschel, Friederike; Fahr, Andreas & Pürer, Heinz (2015): *Empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft*. Konstanz, München: UVK/UVK/Lucius.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (2014): *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Valadez Vazquez, Beate (2014): *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung*. Stuttgart: ibidem.
- Venus, Theresa (2017): *Einstellung als individuelle Lernervariable: Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede*. Tübingen: Narr.
- Volgger, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: ibidem.
- Weinrich, Harald (1983): Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht* 17: 67, 207-214.
- Zydatiß, Wolfgang (2012): Grundlagenbeitrag 'Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens'. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 115-135.