Mirko Krüger

Rezension zu

Rumlich, D. (2018). Englischnoten und globale englische Sprachkompetenz in bilingualen Zweigen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(1), 29–48.

Kommentierter Kurzbefund

Ein wesentliches Ziel schulischer Bildung ist das Erlernen nicht-deutscher Sprachen im Fremdsprachenunterricht. Ein ergänzender Ansatz ist das Unterrichten nicht-sprachlicher Fächer (z. B. Biologie oder Mathematik) in einer Fremdsprache (sog. bilingualer Sachfachunterricht, BSFU, engl. CLIL). Allerdings ist weitgehend ungeklärt, welchen (eigenen) Beitrag der BSFU zur Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen leistet, nicht zuletzt da in bisherigen Studien zu dieser Frage kaum umfassend berücksichtigt wurde, dass zahlreiche Bedingungen eine Rolle spielen können, beispielsweise Selektionseffekte, die Qualifizierung der Lehrkräfte und die Art des bilingualen Angebots.

Vor diesem Hintergrund untersucht Rumlich den Zusammenhang zwischen BSFU, Englisch-Zeugnisnoten und globaler englischer Sprachkompetenz. Hierzu wurden globale Sprachkompetenzen mit C-Tests von Schülerinnen und Schülern aus bilingualen Zweigen (n = 428), aus ihren Parallelklassen (n = 360) und aus Regelschulen ohne bilinguale Zweige (n = 179) zu zwei Zeitpunkten, am Ende der 6. und der 8. Jahrgangsstufe erhoben und ausgewertet (Random-Intercept-Mehrebenenregressionen).

Es zeigt sich einerseits, dass der BSFU neben dem Fremdsprachenunterricht keinen zusätzlichen Beitrag zur Entwicklung der globalen englischen Sprachkompetenz leistet. Andererseits wird deutlich, dass Referenzgruppeneffekte bei der Notenvergabe zu einer systematisch schlechteren Benotung von Schülerinnen und Schülern im BSFU führen.

Rumlich folgert, dass BSFU-Lehrkräfte mit besonderen Maßnahmen zum Aufbau eines adäquaten und fähigkeitsorientierten Selbstkonzepts beitragen und im Hinblick auf möglicherweise strengere Leistungskriterien oder schwerere Klassenarbeiten im BSFU-Unterricht sensibilisiert werden sollten.

Die Ergebnisse sind jedoch nicht verallgemeinerbar; außerdem ist nicht auszuschließen, dass BSFU jenseits der globalen Sprachkompetenz einen positiven Einfluss auf einzelne Teildimensionen sprachlicher Kompetenzen hat. Weitere systematische Forschung ist notwendig, um die fragmentarische und vor allem qualitativ-fallstudienbasierte Forschung hinsichtlich der Abschätzung des genuinen Beitrags des BSFU-Unterrichts auf eine breitere Datenbasis zu stellen.

Hintergrund

In der Einleitung thematisiert Rumlich die bislang nur bedingt aufschlussreiche Studienlage zu den Effekten bilingualen Sachfachunterrichts (BSFU). Er führt diese auf den damit verbundenen komplexen

Forschungskontext zurück. Letzteren umreißt er mit Verweis auf

- unterschiedliche bilinguale Angebote,
- verschiedene Sprachen und Fächer,
- Selektionseffekte,
- fremdsprachliche Vorbereitungsphasen und
- die fehlende Qualifizierung der Lehrkräfte.

Anschließend stellt Rumlich die Idee des BSFU vor: Dieser wurde in Verbindung mit dem deutsch-französischen Freundschaftsvertrag Ende der 60er-Jahre als exploratives Lernangebot in die deutsche Schullandschaft eingeführt. Erfahrungen und Forschungsbefunde aus Immersionsprogrammen in Kanada (Grundidee: (fast) alle nicht-sprachlichen Fächer werden monolingual in einer Fremdsprache unterrichtet) führten in den 1990er- und 2000er-Jahren im Zuge einer größeren Bildungsinitiative zur flächendeckenderen Verbreitung des BSFU in Europa und Deutschland. Im Jahr 2013 boten in Deutschland ca. 1.500 Schulen bilinguale Unterrichtsangebote an.

Weiterhin stellt Rumlich heraus, dass der BSFU in Deutschland in der Regel als bilingualer Bildungsgang bzw. Zweig (oder Zug) durchgehend von der Jahrgangsstufe 7 bis zum Ende der Sekundarstufe I organisiert ist und eine bilinguale Belegung von bis zu drei Sachfächern pro Schuljahr umfasst. Wahlweise kann ein Sachfach bis zum Ende der Sekundarstufe II fortgeführt und mit einem bilingualen Abitur abgeschlossen werden. In vielen Bundesländern erfolgt vorher eine sprachliche Vorbereitung, z. B. durch ein in den 5ten und 6ten Klassen bereits um ein bis zwei Wochenstunden erhöhtes freiwilliges Fremdsprachenangebot.

Vor diesem Hintergrund thematisiert Rumlich **Annahmen und Befunde zu positiven und negativen Selektionseffekten** im Zusammenhang mit dem BSFU: So legt er dar, dass aufgrund der Organisationsform des BSFU davon auszugehen ist, dass in bilingualen Zweigen eher fremdsprachlich leistungsstarke, begabte und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler seien. Bisherige Studien lieferten hierfür einige Evidenz. Potentiell führe dies wiederum in den Parallelklassen der bilingualen Züge zu einer Kumulation an unterdurchschnittlichen und weniger leistungswilligen Schülerinnen und Schülern. Zu dieser Annahme einer sog. Negativselektion liegen zwar bislang keine Befunde vor. Dieser Aspekt sollte nach Rumlich jedoch in Studien zur Wirksamkeit des BSFU allgemein mitbedacht werden.

Zusätzlich verweist Rumlich darauf, dass durch die **sprachliche Vorbereitung** in der 5. und 6. Jahrgangsstufe von ein bis zwei zusätzlichen Englischwochenstunden die Schülerinnen und Schüler bilingualer Zweige bereits zu Beginn des BSFU in der Jahrgangstufe 7 einen deutlichen Leistungsvorsprung in der globalen Englischkompetenz gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne diese Vorbereitung haben sollten. Befunde einer Studie legen diese Annahme zumindest nahe.

Anschließend trägt Rumlich **Ergebnisse zur englischen Sprachkompetenz in bilingualen Zügen** zusammen: Bisherige Studien bestätigen substantielle Vorsprünge der Teilnehmenden des BSFU gegenüber Vergleichsgruppen, wenngleich diese Studien keinen Aufschluss über mögliche Selektions-, Vorbereitungs- und Klassenkompositionseffekte geben und damit der genuin durch den BSFU bedingte Leistungseffekt unklar bleibt. Der Autor führt weiter aus, dass in der BSFU-Forschung weiteren Einflussfaktoren (z. B. Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, kognitive Fähigkeiten) bislang zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. So findet z. B. eine neuere Studie, in der komplexere Verfahren unter Kontrolle des Vorwissens genutzt wurden, keine Evidenz für den Leistungszuwachs durch den BSFU.

Abschließend geht Rumlich in der Beleuchtung des (theoretischen) Hintergrunds auf die **Notengebung und potentielle Referenzgruppeneffekte in bilingualen Zweigen** ein: Er legt dar, dass Schülerinnen und Schüler aus den leistungsstarken BSFU-Klassen auch entsprechend der gesetzlichen Vorgaben gute Englischnoten als Resultat ihrer absoluten Kompetenzvorsprünge bekommen müssten. Die bisherige Forschung zur Notengebung relativiert diese Annahme jedoch. Vielmehr zeigen sich wiederholt Referenzgruppeneffekte, d. h., die Benotung erfolgt nicht nur auf der Grundlage der tatsächlichen Leistungen, sondern auch in Abhängigkeit davon, ob Schülerinnen und Schüler in einer leistungsstarken oder leistungsschwachen Klasse sind (auch bekannt als Big-Fish-Little-Pond-Effekt). Inwiefern sich dieses Befundmuster auch auf die Englischnoten in bilingualen Zweigen übertragen lässt, ist bislang wenig erforscht und die Befundlage hierzu uneindeutig.

Vor dem skizzierten Hintergrund leitet er seine Fragestellungen ab:

- Inwieweit bestehen in bilingualen Zweigen Zusammenhänge zwischen den Englischnoten und den Englischleistungen?
- Inwiefern lassen sich dabei außerdem Selektions- und Referenzgruppeneffekte beobachten?

Design

Stichprobe

Zur Beantwortung der o. g. Fragestellungen wurden an neun Gymnasien aus NRW (städtische und ländliche Gegend) ca. 1.000 Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis aus bilingualen Zweigen (BILI; n = 428) und ihren Parallelklassen (PARA) außerhalb der bilingualen Klassen (n = 360) sowie aus Regelschulen ohne bilinguale Klassen (REGEL; n = 179) zu zwei verschiedenen Zeitpunkten in ihrer globalen englischen Sprachkompetenz getestet. Außerdem wurden jeweils die Englischnoten erfragt. Die erste Erhebung erfolgte am Ende der 6. Klasse. Die zweite Erhebung fand zwei Jahre später statt. 14 Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache Englisch wurden bei der zweiten Erhebung ausgeschlossen, um Unterrichts- und Herkunftsspracheneffekte voneinander trennen zu können. Pro Erhebungszeitpunkt liegt der prozentuale Anteil fehlender Werte pro Subgruppe bei 10 bis 15 %.

Instrumente

Für die Studie wurden validierte C-Tests aus dem Hamburger Schulleistungstest für die 6. und 7. Klassen bzw. die 8. und 9. Klassen zur Erfassung der globalen englischen Sprachkompetenz verwendet. Die Englischnoten wurden über Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler erfasst. Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines selbstentwickelten Items zur Wahrnehmung des Einflusses von BSFU auf die Englischnote befragt.

Statistische Analysen

Die Sprachkompetenzen wurden mit einem eindimensionalen Rasch-Modell skaliert. Die Betrachtung der Leistungsentwicklung erfolgte auf der Grundlage von Random-Intercept-Mehrebenenregressionen. Damit verbunden wurden umfangreiche Drop-Out-Analysen durchgeführt, die Missing at random nahelegen. Fehlende Werte wurden mittels FIML-Verfahren berücksichtigt. Die Einflüsse von Geschlecht, Alter und Erstsprache wurden statistisch kontrolliert.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem BSFU am Ende der 6. Klasse (1. Erhebung) im Durchschnitt 1-1,5 Schuljahre Leistungsvorsprung (d = 0.84) gegenüber der REGEL- und ca. 2 Schuljahre gegenüber der PARA-Gruppe (d = 1.18) vorweisen. Zum Ende der 8. Klasse fallen die Ergebnisse ähnlich aus. Die globalen Englischkompetenzen haben sich in allen Gruppen gleich entwickelt. Die Unterschiede im Leistungszuwachs der REGEL- gegenüber der BILI-Gruppe (β = 0.01; SE = 0.13; p = .91) und der PARA- gegenüber der BILI-Gruppe (β = -0.05; SE = 0.22; p = .84) sind nicht signifikant. Der BSFU leistet demnach keinen zusätzlichen Beitrag zur Entwicklung der globalen Englischkompetenzen.

Die BILI-Schülerinnen und Schüler erhalten zudem signifikant bessere Englischnoten als ihre Peers aus den REGEL- und PARA-Gruppen. Dabei fällt jedoch auf, dass sich in vielen Fällen die Testleistungen innerhalb der gleichen Notenkategorie signifikant voneinander unterscheiden. Demnach wird die individuelle Englischnote durch einen systematisch negativen Effekt der hohen Klassenleistung der BILI-Gruppe beeinflusst (β = .67).

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Die Studie von Rumlich greift vor dem Hintergrund der Diskussion über den genuinen BSFU-Effekt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ein für die Administration und für die Schule relevantes Forschungsdesiderat auf. Auf der Grundlage einer Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten werden Englischnoten und Englischleistungen von BILI-, PARA- und REGEL-Klassen verglichen.

Die Relevanz seiner Studie ergibt sich aus der nur bedingt aufschlussreichen Studienlage zu den Effekten des BSFU. Nachdem Rumlich die Idee und Organisationsform des BSFU skizziert hat, geht er auf damit verbundene Selektionseffekte, durch die sprachliche Vorbereitung bedingte Leistungsvorsprünge bereits zu Beginn des BSFU, die englische Sprachkompetenz und Notengebung in bilingualen Zweigen ein. Dabei geht er jeweils auf zentrale Diskursstränge und/oder empirische Befunde ein. Er stellt heraus, dass vor diesem Hintergrund weiterhin nicht klar sei, welchen Beitrag der BSFU zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern leistet. Auf dieser Basis werden die eigenen Fragestellungen abgeleitet. Die Argumentationsweise und Hinführung zur eigenen Studie erscheinen aus Sicht des Rezensenten gelungen. Auch die mit der Thematik nicht vertraute Leserschaft wird in den Hintergrund der Studie eingeführt. Rumlich problematisiert das bisher vorliegende, datengestützte Wissen zu den Effekten des BSFU unter Bezugnahme auf fehlende bzw. methodisch zu kritisierende Evidenz.

Design

Das Studiendesign und die Durchführung werden ausführlich und nachvollziehbar benannt. Die Angaben zu den verwendeten Forschungsinstrumenten werden unter Verweis auf die Primärquellen gegeben. Durch die Rasch-Skalierung der C-Tests und die Nutzung von Random-Intercept-Mehrebenenregressionen wird der hierachischen, geschachtelten Datenstruktur auf Individual-, Klassen- und Gruppenebene entsprochen.

Ergebnisse

Die Zielstellung der Untersuchung wird erreicht. Die vorgenommenen Schlussfolgerungen erscheinen plausibel: die durchschnittlichen Leistungsvorsprünge der BILI-Gruppe bei der ersten Messung (vor Beginn des BSFU) gegenüber den anderen beiden Gruppen werden mit einem kombinierten Selektions-, Vorbereitungs-, Klassenkompositions- und Lehrkrafteffekt erklärt und ergänzen in bestätigender Weise bisherige Studienergebnisse. Ein vergleichbares Bild zeigt sich zum Zeitpunkt der zweiten Messung. Rumlich folgert daraus, dass somit der Unterricht im BSFU keinen zusätzlichen Beitrag zur Entwicklung der Englischkompetenz leistet. Dabei diskutiert er nachvollziehbar, dass sich diese Aussage lediglich auf die mittels C-Test erfasste globale englische Sprachkompetenz bezieht, die offensichtlich vor allem im regulären Englisch-Unterricht gefördert werde, und keine allgemeine Aussage zur sprachförderlichen Wirksamkeit des BSFU zulässt.

Der Noteneffekt in den BILI-Klassen fällt dabei niedriger aus als in den anderen beiden Gruppen, sodass sich nach Rumlich die besseren Sprachkompetenzen durch das leistungsstarke Klassenumfeld nicht entsprechend in den Englischnoten abbilden. Der angenommene Referenzgruppeneffekt bestätigt sich. Schülerinnen und Schüler aus den BILI-Klassen werden demnach durch das leistungsstarke Umfeld eher systematisch benachteiligt. Unter Bezugnahme auf einen bereits länger geführten Diskurs problematisiert Rumlich daraus resultierende negative Effekte auf das englische Selbstkonzept der BSFU-Schülerinnen und Schüler und leitet den Auftrag ab, dass BSFU-Lehrkräfte mit besonderen Maßnahmen zum Aufbau eines adäquaten und fähigkeitsorientierten Selbstkonzepts beitragen sollten. Weiterhin problematisiert er möglicherweise vorliegende strengere Leistungskriterien oder schwerere Klassenarbeiten im BSFU-Unterricht, wofür die Lehrkräfte sensibilisiert werden sollten, zumal er in seiner Studie außerdem zeigen kann, dass Schülerinnen und Schüler des BSFU diese Diskrepanz wahrzunehmen scheinen.

Rumlich stellt weiterhin nachvollziehbar die Limitationen seiner Studie vor: einerseits deckt der verwendete C-Test zur Erfassung der globalen Englischkompetenz nicht alle leistungsrelevanten Aspekte für die Notengebung ab. Weiterhin basieren die Analysen auf selbstberichteten Noten der Schülerinnen und Schüler. Weniger fehleranfällig wäre die (dann jedoch genehmigungspflichtige) Einholung der Noten über die Lehrkräfte oder die Schulauskunft gewesen. Wünschenswert wäre auch eine breitere Datenbasis gewesen. Deswegen betrachtet der Autor seine Studie aus Sicht des Rezensenten nachvollziehbar als eine Exploration. Die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar. Weitere systematische Forschung ist notwendig, um die fragmentarische und vor allem qualitativ-fallstudienbasierte Forschung hinsichtlich der Abschätzung des genuinen Beitrags des BSFU-Unterrichts auf eine breitere Datenbasis zu stellen.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte:

- Welche Maßnahmen ergreife ich, um den Aufbau eines positiven englischbezogenen Selbstkonzepts meiner Schülerinnen und Schüler systematischer zu fördern?
- Welche Kenntnisse zur Unterstützung eines positiven englischbezogenen Selbstkonzepts meiner

Schülerinnen und Schüler benötige ich noch?
- Inwieweit achte ich bei der Benotung auf kriteriale Bezugsgrößen und auch auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern außerhalb meiner eigenen Klasse (z. B. in Parallelklassen)?
- Welche Einstellung habe ich gegenüber einer motivationalen Unterstützung von vermeintlich leistungsschwachen und nicht leistungswilligen Lerngruppen?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Welche Kenntnisse habe ich über die Kriterien, die in meinem Kollegium im Fach Englisch (und in den anderen Fächern) für die Leistungsfeststellung und -bewertung zugrunde gelegt werden?
- Inwiefern stelle ich an unserer Schule Ressourcen zur Verfügung, um einen Austausch und/oder eine Weiterbildung des Kollegiums über eine möglichst objektive, fähigkeitsorientierte Leistungsfeststellung und -bewertung zu ermöglichen?
- Welche Freiräume kann ich meinem Kollegium schaffen, um sich z. B. innerhalb einzelner Jahrgangsstufen über eine gerechtere und vergleichbarere Benotungspraxis in den einzelnen Fächern zu verständigen?
- Welche Maßnahmen könnte ich in die Wege leiten, um mein Kollegium in der Förderung des akademischen Selbstkonzepts meiner Schülerinnen und Schüler systematisch zu unterstützen?

Rezensent/-in

Dr. Mirko Krüger, PD, Lehrer an der Georg-Müller-Gesamtschule in Wetter (Ruhr) und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Schulsportentwicklung, Sprachbildung im Sportunterricht, Professionalisierung von Lehrkräften

Zitiervorschlag

Krüger, M. (2019). Rezension zu Rumlich, D. (2018). Englischnoten und globale englische Sprachkompetenz in bilingualen Zweigen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(1), 29–48. *Forschungsmonitor Schule, 66*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=72

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Mirko Krüger (2019) für den Forschungsmonitor Schule.