Mirko Krüger

Rezension zu

Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 97–120.

Kommentierter Kurzbefund

Im wissenschaftlichen Diskurs wird eine bereits bestehende Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als vorteilhaft für das Erlernen weiterer Sprachen erachtet, wenn angemessene Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache vorhanden sind. Obwohl somit anzunehmen ist, dass der Drittspracherwerb begünstigt wird durch die Förderung der Erst- und Zweitsprache in je der Hälfte der Unterrichtszeit („dual-immersiver Unterricht"), liegen hierzu kaum empirische Befunde vor.

Daher untersuchen Fleckenstein, Möller und Baumert, inwiefern sich das Leseverständnis in Englisch unterscheidet zwischen dual-immersiv und monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern, unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen sowie in Abhängigkeit von der Sprachkombination der Erst- und Zweitsprache (z. B. Deutsch-Türkisch vs. Deutsch-Italienisch). Daneben gehen sie der Frage nach, welchen Einfluss die Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache auf die drittsprachigen Leistungen im Englisch-Leseverständnis haben.

Hierzu wurden 541 Schülerinnen und Schüler aus einem dual-immersiven Programm mit 3.289 Schülerinnen und Schülern aus monolingualen Regelschulen verglichen.

Die dual-immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler erzielen unter Berücksichtigung von Hintergrundmerkmalen vergleichsweise gute Ergebnisse im Englisch-Leseverständnis. Sowohl die erst- als auch die zweitsprachigen Fähigkeiten haben dabei einen eigenständigen Einfluss auf das Leseverständnis in der Drittsprache, was als Hinweis auf zwischensprachlichen Transfer gedeutet wird. In diesem Zusammenhang diskutieren Fleckenstein et al. die Potenziale von Mehrsprachigkeit und die Förderung erstsprachiger Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund.

Einschränkend ist anzumerken, dass nicht alle möglicherweise relevanten Einflussfaktoren kontrolliert wurden (z. B. Bildungsaspiration der Eltern, Herkunftsland, Effekte der Schul-/Klassenzusammensetzung), weshalb das vergleichsweise bessere Abschneiden angesichts der Untersuchungsanlage, die nur einen Erhebungszeitpunkt umfasst (Querschnitt), nicht eindeutig auf den dual-immersiven Unterricht zurückgeführt werden kann, daher sind die Ergebnisse nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar.

Hintergrund

In der Einleitung greifen Fleckenstein, Möller und Baumert Diskurse und Befunde auf, die nahelegen, dass die funktionale Beherrschung der Erst- und Zweitsprache (L1/L2) Vorteile beim Erwerb einer

CC BY NC ND

Drittsprache (L3) mit sich bringt. In diesem Kontext gibt es jedoch bislang kaum belastbare Ergebnisse zu den Effekten dualer Immersion (Förderung der Erst- und Zweitsprache zu je 50 % der Unterrichtszeit). Deswegen nehmen sie sich dieses Desiderats an.

Der Interdependenzhypothese zufolge können aufgrund eines für alle Sprachen gemeinsamen Speichers beim Sprachenlernen spezifische Transfereffekte von der einen in die andere Sprache auftreten. Zudem würden durch mehrsprachiges Lernen die exekutiven Funktionen gefördert, was sich ebenfalls positiv auf das Sprachenlernen auswirke. Das Autorenteam führt weiter aus, dass in der Literatur darüber hinaus im Rahmen der Schwellenhypothese angenommen wird, dass sich die linguistischen und kognitiven Vorteile erst ab einer kritischen Schwelle in der Erst- und Zweitsprache (L1 und L2) als wirksam erweisen. Dies konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden. Jedoch ist noch weitgehend unklar, ob für den Zusammenhang gewisser sprachlicher Kompetenzen in L2 und L3 ebenfalls eine kritische Schwelle überschritten werden muss.

Diese Befunde sind insofern relevant, als durch die steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte und anderer Herkunftssprache die Bilingualität an Schulen in Deutschland zunimmt. Mit der ersten schulischen Fremdsprache (z. B. Englisch) erlernen solche Schülerinnen und Schüler somit bereits die dritte Sprache (L3). Inwiefern vor diesem Hintergrund Bilingualität den Drittspracherwerb tatsächlich fördert, ist angesichts einer heterogenen Befundlage mit bzw. ohne Effekte von L1/L2 auf L3 bislang unklar. Dabei wird insgesamt angenommen, dass sprachliche Transfereffekte vom Prestige der L1 in der Gesellschaft und dem Ausmaß an Nutzungskontexten abhängen. Zudem sei das Kompetenzniveau in L1 und L2 ausschlaggebend dafür, dass tatsächlich L3-förderliche Transferprozesse stattfinden.

Nach diesen Ausführungen fokussieren Fleckenstein et al. auf den sprachlichen Kompetenzerwerb im dual-immersiven Unterricht, in welchem die Förderung der Erst- und Zweitsprache zu je 50 % der Unterrichtszeit erfolgt. Verschiedene Übersichtsarbeiten belegen die Effektivität dieser Beschulungsform gegenüber einer monolingualen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. Dabei wird in der Forschung jedoch bislang lediglich das Verhältnis von L1 zu L2 betrachtet. Analysen zu den Effekten auf L3 liegen bislang nicht vor. Das Autorenteam unternimmt vor diesem Hintergrund eine vertiefende Analyse der Vorteile dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Fremdsprache Englisch (L3), die an die Evaluation der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) anknüpft.

Vor dem skizzierten Hintergrund leiten Fleckenstein et al. folgende Fragestellungen ab:

- Wie lassen sich die Englischleistungen von dual-immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern der SESB am Ende der Sekundarstufe I im Kontext der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss kriterial verorten?
- Inwiefern sind die Englischleistungen der dual-immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler auf die Eingangsvoraussetzungen oder Effekte der Beschulung an der SESB zurückzuführen?
- Auf welche Faktoren lassen sich die zu erwartenden Vorteile der dual-immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler zurückführen?

Design

Stichprobe: Zur Beantwortung der o. g. Fragestellungen wurden an zehn SESB-Standorten 540 Schülerinnen und Schüler in neunten Klassen bzw. 15-Jährige getestet. Als Vergleichsgruppe diente eine repräsentative Stichprobe von 3.289 Schülerinnen und Schülern an monolingual unterrichtenden Regelschulen. Die Rücklaufquote bei den Leistungstests betrug 94,2 % (SESB) bzw. 88,1 % (Vergleichsschulen). Ungleiche Verteilungen zwischen den beiden Stichproben wurden durch eine Gewichtungsvariable ausgeglichen. Fehlenden Werten wurde mit dem Verfahren der multiplen Imputation begegnet.

Instrumente: Für die Studie wurden Englischtests zum Leseverständnis aus dem IQB-Ländervergleich 2009 verwendet. Das Leseverständnis in Deutsch wurde mit Aufgaben aus PISA 2006 überprüft. Der partnersprachige Leseverständnistest (in den Sprachen Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) stammte ebenfalls aus veröffentlichten PISA-Aufgaben (von 2000 und 2009; Türkisch: nur 2009; Italienisch: nur 2000). Zudem wurde als Indikator für die Vorleistungen der Schülerinnen und Schüler die Durchschnittsnote beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus den Schülerakten genutzt. Der sozioökonomische Hintergrund wurde durch den Highest International Socio-Economic Index (HISEI) der Eltern erfasst. Außerdem wurden der höchste Schulabschluss der Eltern und kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit einem figuralen Untertest des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) erhoben.

Statistische Analysen: Die Sprachkompetenzen wurden Rasch-skaliert und anschließend auf die Metrik der IQB-Bildungsstandards transformiert. Danach erfolgte die Verortung der Sprachkompetenzen auf den verschiedenen Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen. Für den sozialen Vergleich wurden multiple Regressionsanalysen unter Kontrolle des kognitiven und sozioökonomischen Hintergrunds sowie der Vorleistung gerechnet. Zur Betrachtung des Einflusses der Fähigkeiten in L1 und L2 wurden ebenfalls multiple Regressionsanalysen gerechnet. Dabei wurden lineare und quadratische Effekte modelliert, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern unterschiedliche Ausprägungen der Prädiktoren (hier: Leseverständnis in Deutsch bzw. Partnersprache) unterschiedlich stark auf das Leseverständnis in Englisch wirken.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die dual-immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler an der SESB die relevanten Kompetenzniveaus im Rahmen der normativen Erwartungen durch die Bildungsstandards am Ende der Sekundarstufe I erreichen: 82,6 % erfüllen den Mindeststandard (A2.2), 51,3 % den Regelstandard (B1.2). Dabei schneiden monolingual nicht deutschsprachig (partnersprachig) aufgewachsene Jugendliche (75,6 % und 40,4 %) deskriptiv schlechter ab als monolingual deutschsprachig (82,6 % und 55,4 %) und bilingual aufgewachsene (87 % und 56,6 %).

Deutliche Differenzen hinsichtlich der erreichten Kompetenzniveaus zeigen sich an der SESB im Vergleich der einzelnen dual-immersiven Sprachprogramme insbesondere zu Ungunsten der deutsch-türkischen, aber auch, in geringerem Maße, der deutsch-polnischen sowie deutsch-russischen Sprachprogramme, wobei das Autorenteam auf Unterschiede in der Schülerschaft in diesen Sprachprogrammen hinweist und ausführt, dass im Hinblick auf das Erreichen von Kompetenzstufen nicht dargestellt werden kann, inwiefern Hintergrundvariablen Unterschiede zwischen den

Sprachprogrammen bedingen.

Unter Kontrolle der kognitiven, sprachlichen und sozioökonomischen Eingangsvoraussetzungen schneiden Schülerinnen und Schüler der SESB besser ab als die Referenzgruppe der monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler an Berliner Vergleichsschulen (bei einer Effektstärke von d = 0,25, was in etwa dem erwarteten durchschnittlichen Leistungszuwachs innerhalb eines Schuljahres entspricht).

Mit einer weiteren multiplen Regressionsanalyse weisen Fleckenstein et al. nach, dass unter Kontrolle von Vorleistungen sowie kognitiver und sozioökonomischer Hintergrundmerkmale sowohl die Kompetenzen im deutsch- als auch im partnersprachigen Leseverständnis einen signifikanten Einfluss auf das Englisch-Leseverständnis haben, was auf mehrsprachigkeitsbedingte Transfereffekte hindeuten kann. Eine kritische Schwelle für die Vorhersagekraft von L1 und L2 lässt sich dabei nicht beobachten, da eine lineare Gleichung die beste Approximation erbrachte.

Diskussion und Einschätzung

Hintergrund

Die Studie von Fleckenstein et al. greift vor dem Hintergrund der Diskussion um sprachliche Transfereffekte von der Erst- und Zweitsprache (L1 und L2) auf die Drittsprache (L3) ein für die Administration und für die Schule relevantes Forschungsdesiderat auf.

Die Relevanz der Studie ergibt sich aus der bislang vernachlässigten Forschung zum Drittspracherwerb im Rahmen eines dual-immersiven Unterrichts, in dem die Förderung der Erst- und Zweitsprache in je der Hälfte der Unterrichtszeit erfolgt. Nachdem das Autorenteam die Interdependenz- und Schwellenhypothese im Kontext des bi- und multilingualen Lernens skizziert hat, geht es auf damit verbundene Forschungsbefunde sowie Erkenntnisse aus dem Drittspracherwerb bilingualer Personen sowie den Kompetenzerwerb im Rahmen der dualen Immersion ein. Das Autorenteam stellt heraus, dass in diesem Kontext unklar ist, inwiefern sich vor dem Hintergrund theoretisch und empirisch begründbarer Annahmen Vorteile dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von L3 beobachten lassen. Auf dieser Grundlage leiten sie die eigenen Fragestellungen ab. Sowohl die Argumentationsweise wie auch die Hinführung zur eigenen Studie erscheinen aus Sicht des Rezensenten gelungen.

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 Leistungstests und die Nutzung von Mehrebenen-Regressionsanalysen wird der geschachtelten Datenstruktur entsprochen.

Ergebnisse

Die Zielstellung der Untersuchung wird erreicht. Die vorgenommenen Schlussfolgerungen erscheinen plausibel: Das Autorenteam führt die besseren Leistungen der SESB-Stichprobe unter Kontrolle der sozioökonomischen, kognitiven und sprachlichen Hintergrundmerkmale im Vergleich zur Referenzgruppe der monolingual deutschsprachig unterrichteten Schülerinnen und Schüler an Berliner Vergleichsschulen auf mehrsprachigkeitsbedingte Transfereffekte zurück. Sie stellen unter Rückgriff auf die Transfereffekte nachvollziehbar den Vorteil dual-immersiver Programme bei der Förderung

sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund heraus. Auffallend ist das schlechte Abschneiden der deutsch-türkischen Jugendlichen, von denen erwartungskonform ein großer Anteil den Mindeststandard verfehlt. Förderbezogene Implikationen für diese besorgniserregende Zielgruppe, die darüber hinaus eine der größten Zuwanderungsgruppen im deutschen Bildungssystem ist, werden nicht gegeben. Als Annahme darüber, warum die vermutete Schwellenhypothese sich nicht nachweisen ließ, führt das Autorenteam aus, dass die Schülerinnen und Schüler solch eine kritische Schwelle bereits in L1 und/oder L2 überschritten haben könnten. Sie fragen sich in dem Zusammenhang auch, ob die kritische Schwelle beim Lernen von L3 eventuell grundsätzlich eine untergeordnete Rolle spielen könnte.

Fleckenstein et al. stellen nachvollziehbar die Limitationen ihrer Studie heraus, in deren Licht der gefundene SESB-Effekt zu relativieren ist: Einerseits liegt eine leichte Positivselektion der Schülerinnen und Schüler an der SESB vor, die Analyse der Klassenkomposition hätte expliziter ausfallen können, Kompositionseffekte hinsichtlich des sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrunds wurden nicht näher betrachtet und potenziell leistungsrelevante Einflussfaktoren wie die sprachlichen Lerngelegenheiten in der Freizeit, die motivationalen Orientierungen, Bildungsaspirationen der Eltern und die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte blieben unberücksichtigt. Zudem liegt ein querschnittliches Design vor, so dass die gefundenen Zusammenhänge streng genommen nicht kausal interpretiert werden dürfen. Die Ergebnisse sind aus Sicht des Rezensenten nicht verallgemeinerbar.

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:

- Welchen (Mehr-)Wert messe ich der Mehrsprachigkeit in meinen Lerngruppen zu?
- Welche Kenntnisse zur Förderung von Mehrsprachigkeit benötige ich in den von mir unterrichteten Fächern?
- Inwiefern sind an unserer Schule für bilinguale oder multilinguale Schülerinnen und Schüler Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit, z. B. im Rahmen eines Konzepts zur Sprachbildung, verankert?
- Welche Maßnahmen ergreife ich im Fachunterricht, um die (fach-)sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte unter Berücksichtigung ihrer Herkunftssprache zu fördern?

Reflexionsfragen für Schulleitungen:

- Welche Ansätze gibt es an meiner Schule, um die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu berücksichtigen?

- Inwiefern stelle ich an unserer Schule Ressourcen zur Verfügung, um einen Austausch und/oder Weiterbildung über die systematischere Nutzung von bilingualer bzw. multilingualer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht zu ermöglichen?
- Wie fördere und unterstütze ich in meinem Kollegium Verständigungsprozesse zur fachübergreifenden Förderung von Mehrsprachigkeit beim fachlichen Lernen?

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. (2020). Rezension zu Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), 97–120. *Forschungsmonitor Schule, 77*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=95

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 (2020) für den Forschungsmonitor Schule.