

FEHLING, SYLVIA (2005), *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Reihe LaCuLi Language Culture Literacy (hrsg. von Claudia Finkbeiner). Band 1. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. ISBN 3-631-53175-3. 328 Seiten, € 56,50.

Sylvia Fehlings Arbeit vergleicht *Language Awareness* [1], verbale Intelligenz und ihre Entwicklung bei deutsch-englisch bilingual bzw. monolingual in Sachfächern unterrichteten Schülerinnen und Schülern. Sie stützt sich auf einen während einer zweijährigen Longitudinalstudie (1999-2001) gewonnenen Datensatz. Beginnend mit Anfang der siebten Klasse wurden 165 hessische Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium bzw. an Gymnasialzweigen zweier Gesamtschulen zu vier Zeitpunkten untersucht und befragt. Die eingesetzten qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente wurden teilweise selbst entwickelt, soweit vorhanden wurden bewährte Formate einbezogen und wo notwendig adaptiert. Alle Instrumente wurden durch Pretests (Focus Group, Standard-Pretest, Probing; n=28) überprüft (115f, 120). [2]

Wie Fehling (58ff, 87ff) ausführt, ist die Relevanz von *Language Awareness* für das Fremdsprachenlernen eher eine Annahme als eine Tatsache. Empirische Indizien für einen Zusammenhang liefern bislang nur das Projekt "Lernersprache" von Hecht & Green (1993), das Projekt "Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache" von Nold, Haudeck & Schnaitmann (1997; Nold 1993, 1998) und zuletzt die DESI-Studie. DESI zeigt konkret für den bilingualen Sachfachunterricht, dass die teilnehmenden Neuntklässlerinnen und -klässler in den Englisch-Kompetenzbereichen im Mittel höhere Niveaustufen erreichen als die Kontrollgruppen bzw. auf gleicher Niveaustufe höher abschneiden (Klieme et al. 2006: 59). Alle drei Studien verbindet, dass sie kognitive Aspekte von *Language Awareness* fokussieren.

Fehlings Untersuchungsdesign strukturiert sich analog zu James & Garretts (1991) Konzeptualisierung von *Language Awareness*, die zwischen affektiver, sozialer, kognitiver, politischer und performanzbezogener Dimension unterscheidet. [3] Die affektive und soziale Dimension erfasst Fehling mit Schülerfragebögen (SFBI und SFBII), die kognitive und politische Dimension mit *Language Awareness*-Tests (LATI und LATII). Die performanzbezogene Dimension spart Fehling aus, da ihr Beitrag zur Erweiterung der *Language Awareness* strittig ist. Ergänzend setzt sie einen Kognitiven Fähigkeitstest ein (KFT 5-13 R). Zur Auswertung ihres Datensatzes verwendet Fehling Verfahren der deskriptiven und inferentiellen Statistik (Frequenzanalyse, Mittelwertberechnung, Signifikanztests, Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation, Reliabilitätsanalyse, Korrelationsrechnung). Freitext-Antworten der Schülerinnen und Schüler analysiert sie mittels deduktiver Kategorienbildung (72, 125ff, 141ff).

Im Folgenden werden die den jeweiligen Dimensionen zugeordneten Instrumente und der Kognitive Fähigkeitstest näher erläutert und die zentralen Ergebnisse der Erhebung vorgestellt.

· **SFBI : Affektive Dimension**

Für den SFBI, der Einstellungen und Haltung gegenüber der Fremdsprache Englisch erfragt, werden selbstentwickelte Items verwendet und Items von Finkbeiner (1995) und Knust (1994) (modifiziert) übernommen. 29 Items sind nach Likert in vier Stufen skaliert (24 von „trifft voll und ganz zu“ bis trifft überhaupt nicht zu“, sieben von „regelmäßig“ bis „nie“), zwei weitere unterscheiden als dichotome Variable zwischen „ja“ und „nein“. Die Auswertung des SFBI verdeutlicht, dass bilingual Unterrichtete am Englischen bzw. Englischunterricht interessierter sind als monolingual Unterrichtete, deren Interesse eher sinkt. Zudem halten sich die bilingual Unterrichteten im Englischen für souveräner (Item 7: „Wenn ich in der Klasse Englisch spreche, habe ich Angst mich zu blamieren.“) und geben häufiger an, englischsprachige Bücher zu lesen (159ff).

· **SFBII : Soziale Dimension**

Der SFBII ermittelt Gedanken und Gefühle von Lernenden gegenüber fremden Sprachen, indem die Lernenden in einem ersten Schritt ankreuzen, welche Sprachen sie gerne lernen würden, und in einem zweiten Schritt ihre Entscheidung begründen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle Schüler und besonders Schülerinnen für Sprachen interessieren, v.a. die aus Schule, Urlaub und Medien bekannten Sprachen. Fehling (190) schlussfolgert daraus, „dass die Motivation zum Sprachenlernen vor allem auf professionellen Erwägungen und persönlichen Erfahrungen beruht.“ Außerdem steigt bei den monolingual Unterrichteten das Interesse an den Fremdsprachen Italienisch und Spanisch an, während die bilingual Unterrichteten das Interesse am Französischen rapide verlieren (deutlich weniger die monolingual Unterrichteten). Auch bleibt bei den bilingual Unterrichteten die anfänglich höhere Motivation zum Englischlernen stabil, während sie bei den monolingual Unterrichteten sinkt (106ff, 159ff, 182ff, 198).

· **LATI : Kognitive Dimension**

Der LATI verlangt die Erschließung der Bedeutung unbekannter englischer Wörter und Benennung der verwandten Strategien. Außerdem geht es um Wortbildung im Englischen, Wörter sollen in sinnvolle Gruppen gefasst werden. Auch werden Morphologie und Syntax im Niederländischen, Schwedischen und Spanischen fokussiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus verschiedenen Beispielen Regeln zur Pluralbildung inferieren und anwenden. Hier wird anders als in der Vorlage, dem York Language Aptitude Test von Green (1977), ergänzend die Ausformulierung der Regel verlangt. Hinzu kommt die Trennung einer Wortschlange zwecks Prüfung morphologischer und semantischer Kenntnisse. Die Auswertung belegt, dass die bilingual Unterrichteten signifikant besser abschneiden als die monolingual Unterrichteten und im Gegensatz zu ihnen im Erhebungszeitraum zunehmend signifikant bessere Ergebnisse erzielen. Außerdem benennen sie mehr Strategien zur Erschließung der Bedeutung unbekannter englischer Wörter (die Schülerantworten gruppiert Fehling entsprechend der von O'Malley & Chamot (1990) vorgestellten Strategien) (130ff).

· **LATII : Politische Dimension**

Im LATII sollen die Schülerinnen und Schüler Stellung zu verschiedenen, teilweise selbsterstellten Texten (Sachtext, Dialog, Werbetext, Zeitungstext) nehmen. So gilt es diskriminierendes Gesprächsverhalten gegenüber einer ausländischen Familie beim Kinokartenkauf zu erkennen. Es werden deutschsprachige Texte eingesetzt, da erstens die fremdsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler begrenzt ist, zweitens in der Forschung nicht zwischen *Language Awareness* in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache unterschieden wird und drittens im bilingualen Sachfachunterricht auch das Deutsche eine Rolle spielt. Der Schwierigkeitsgrad der eingesetzten Texte wurde im Vorfeld mit der von Groeben (1982: 176f) für das Deutsche adaptierten Reading Ease-Formel von Flesch (1948) ermittelt. Zusätzlich wurde mithilfe eines von Finkbeiner (2005) für Schülerinnen und Schüler adaptierten Polaritätsprofils nach Schürer-Necker (1994) bestimmt, wie verständlich die Textinhalte für die Schülerinnen und Schüler sind und was sie für sie bedeuten. Die Auswertung der Schülerantworten erfolgte mit Bezug auf Faircloughs Analysemodell zur *Critical Language Awareness* (1992: 11). Die Ergebnisse, die bilingual und monolingual Unterrichtete erzielen, entsprechen sich weitestgehend (56f, 85, 89ff, 145ff).

· **Kognitiver Fähigkeitstest**

Der Kognitive Fähigkeitstest für die Klassenstufen 5-13 (KFT 5-13 R) ist die von Heller & Perleth (1996a, 1996b, 2000) übersetzte, übertragene und revidierte Variante des Cognitive Abilities Test von Thorndike & Hagen (1971, 1993). Fehling beschränkt sich auf den Verbalen Teil zur Messung sprachlicher Intelligenz, der 23 Minuten Erhebungszeit beansprucht (der

vollständige Test nimmt fast drei Schulstunden in Anspruch). Die Ergebnisse zeigen, dass die kognitiven Fähigkeiten der bilingual Unterrichteten bereits zu Untersuchungsbeginn höher sind als die der monolingual Unterrichteten. Auch verbessern sie sich in den zwei Jahren signifikant (nicht so die monolingual Unterrichteten). Aus der Rang-Korrelation nach Spearman geht zudem hervor, dass zwischen der kognitiven Dimension von *Language Awareness* und der sprachlichen Intelligenz ein statistischer Zusammenhang besteht (110ff, 197ff).

Abschließend ist zu bemerken, dass die Ergebnisse innerhalb der zwei Gruppen der monolingual und bilingual Unterrichteten recht stark streuen. Fehling schlussfolgert daher, dass die von teilnehmenden Lehrkräften vorgenommene Attribution der bilingual Unterrichteten als vergleichsweise leistungsstärker und leistungswilliger so nicht aufrecht erhalten werden kann und darf. Denn diese (falsche) Einschätzung kann „in der Konsequenz zur Benachteiligung der monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler führen und hat weitreichende Folgen im Hinblick auf deren Bildungsbiografien“ (198). Die Ergebnisse werfen aber auch die Frage auf, ob nicht eine Parallelisierung der Stichproben sinnvoll gewesen wäre. So hätte der bilinguale Sachfachunterricht selbst als Einflussfaktor bestimmt und entsprechend die Reichweite der Schlussfolgerungen dieser Arbeit vergrößert werden können. Ein weiteres Ergebnis, der bestätigte Zusammenhang zwischen der kognitiven Dimension von *Language Awareness* und sprachlicher Intelligenz, erfordert bzw. setzt voraus, dass beide disjunkt und somit korrelierbar sind. Diese Annahme scheint fragwürdig.

Des Weiteren ist zum SFBI anzumerken, dass drei Items überdacht werden sollten: Item 5 („Meine Eltern halten es für sinnvoll, dass ich Englisch lerne.“) präsupponiert eine elterliche Einheitsmeinung. Bei diametral entgegengesetzten elterlichen Ansichten darf der/die Befragte trotzdem nur ein Kreuz setzen. Es empfiehlt sich, zwei separate Items zu bilden. Item 19 („Wenn jemand Englisch spricht, verstehe ich ihn meistens ganz gut.“) und Item 21 („In der Regel freue ich mich sehr auf meinen Englischunterricht.“) verwenden ein Adverb („meistens“) bzw. eine Präpositionalgruppe mit adverbialer Funktion und eine Partikel („in der Regel“, „sehr“). Schülerinnen und Schüler, die stets ganz gut verstehen bzw. sich durchgängig auf ihren Englischunterricht freuen, also weder „in der Regel“ noch „sehr“, werden Schwierigkeiten haben, sich einzuordnen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit einen ausgesprochen anregenden und sehr umfassenden Beitrag zur dringend notwendigen empirischen Auseinandersetzung mit dem bilingualen Sachfachunterricht leistet. Ganz besonderer Dank gilt Sylvia Fehling überdies für die detaillierte Darstellung ihres Vorgehens, die lehrreiche Einblicke in empirisches Arbeiten ermöglicht.

Literatur

Donmall, Gillian (1985), *Language Awareness. NCLE Papers and Reports 6*. London.

Fairclough, Norman (Hrsg.) (1992), *Critical Language Awareness*. London.

Finkbeiner, Claudia (1995), *Englischunterricht in europäischer Dimension. Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum.

Finkbeiner, Claudia (2005), *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen.

221-233.

Green, Peter S. (1977), *Language Aptitude Test*. University of York.

Groeben, Norbert (1982), *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster.

Hecht, Karlheinz & Green, Peter S. (1993), Englischunterricht am Gymnasium: Wie wachsen Wissen und Können? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der Lernaltersprache. *Die Neueren Sprachen* 92: 3, 195-214.

Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (1996a), *Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 5.-13.Klassen. (KFT 5-13R). Form A*. Göttingen.

Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (1996b), *Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 5.-13.Klassen. (KFT 5-13R). Form B*. Göttingen.

Heller, Kurt A. & Perleth, Christoph (2000), *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision*. Göttingen.

James, Carl & Garrett, Peter (1991), The scope of Language Awareness. In: dies. (Hrsg.) (1991), *Language Awareness in the Classroom*. London, 3-20.

Klieme, Eckhard et al. (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online: http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf (06/07/06)

Knust, Maike (1994), *„Bili ist echt gut...“. Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein*. Kiel.

Nold, Günter (1993), Forschungsprojekte: Die Entwicklung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4: 1, 110-120.

Nold, Günter (1998), Grammatik im Lehrwerk und in den Köpfen der Fremdsprachenlerner am Beispiel von Englisch in der 8. Klasse der Realschule. In: Hermes, Liesel; Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.) (1998), *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion*. Berlin, 217-227.

Nold, Günter; Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997), Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8: 1, 27-50.

O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.

Schürer-Necker, Elisabeth (1994), *Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Weinheim.

Thorndike, Robert L. & Hagen, Elizabeth P. (1971), *Cognitive Abilities Test*. Boston.

Thorndike, Robert L. & Hagen, Elizabeth P. (1993), *Form 5 Cog AT. Norms booklet*. Chicago.

Anmerkungen

[1] Wie Fehling (45f) erläutert, liegt keine verbindliche Definition des Terminus vor (entsprechend nimmt auch sie

von einer eigenen Definition Abstand), eine erste Begriffsnäherung ermöglicht ihr jedoch Donmall (1985: 7): „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in life.”

[2] Bedauerlicherweise wird die eingangs mit Blick auf die Daten und Methoden angesprochene Strategie der Triangulation (18) nicht expliziter in die weitere Arbeit eingebunden.

[3] Aufgrund dieser theoretischen Anbindung und der konkurrierenden deutschen Termini verzichtet Fehling (45ff) auf eine Übersetzung und bleibt beim Lehnbegriff.

ANNE INGRID KOLLENROTT
(Universität Hannover)

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

FEHLING, SYLVIA (2005), *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Reihe LaCuLi Language Culture Literacy (hrsg. von Claudia Finkbeiner). Band 1. Frankfurt a.M. u.a: Lang. ISBN 3-631-53175-3. 328 Seiten. Rezensiert von Anne Ingrid Kollenrott. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 11: 3, 2006, 5 S. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Fehling1.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]