

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2007
Redaktion: Erwin Rauscher
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN: 978-3-9519897-0-9

Claudia Mewald

Input und Output im Schulversuch Englisch als Arbeitssprache in NÖ

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem fremdsprachlichen Input und Output im Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache (EAA) auf der Primar- und der Sekundarstufe I als einer Form der partiellen Implementation der Fremdsprache in Fachgegenständen.

Die präsentierten Erkenntnisse stammen aus zwei Studien: Im Bereich der Sek I begleitete eine Studie den niederösterreichischen Schulversuch EAA von 2000 bis 2003. Diese beschreibt Ergebnisse aus kommunikativen Tests und Unterrichtsbeobachtungen, welche eine höhere fremdsprachliche Kompetenz der SchülerInnen aus EAA-Klassen im Vergleich zu SchülerInnen aus Kontrollschulen ohne Fremdsprachenschwerpunkt deutlich machen. Ähnliche positive Ergebnisse zeigt die zweite Studie im Bereich der Primarstufe.

Schließlich wird auf die Limitationen der Implementation von EAA hingewiesen, ergänzt durch einen Vorschlag zur Curriculumentwicklung für die LehrerInnenbildung, wenn linguistisch effektivere Zielsetzungen in Hinblick auf eine Progression im Fremdspracherwerb angestrebt werden sollen.

1 Einleitung

Die Bedeutung von Englisch als internationales Kommunikationsmittel und die Notwendigkeit, mehr als nur eine Fremdsprache zu sprechen, führten im letzten Jahrzehnt zu einem erhöhten Bedarf und Interesse am Erlernen von Fremdsprachen. Mit der Zielsetzung, nicht nur auf persönlicher, sondern auch auf beruflicher Ebene professionell kommunizieren zu können, bezeichnet die Europäische Union Mehrsprachigkeit als grundlegendes Element der Europäischen Identität.¹

Dennoch zeigt sich in vielen Staaten Europas noch immer ein massives Verbesserungspotential beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Die Fremdsprachenkompetenz der EU-BürgerInnen entspricht noch nicht dem gewünschten Niveau – ausreichende Fremdsprachenkompetenz über einen längeren Zeitraum ist praktisch nicht vorhanden.²

Wenn man die möglichen Ursachen für die mangelnde Fremdsprachenkompetenz in Betracht zieht, kann man unter anderem nicht übersehen, dass drei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche nicht ausreichend erscheinen, um eine stabile und nachhaltige Fremdsprachenkompetenz bei den SchülerInnen zu erreichen.

EAA als Form des ‚sheltered immersion teaching‘, d.h. des Unterrichts von mehreren Gegenständen in der Muttersprache und in der Fremdsprache, scheint sich als eine Möglichkeit anzubieten, diese Situation zu verbessern.

Niederösterreich hat eine lange Tradition im Einsatz von EAA, die in innovativen Initiativen einiger engagierter Lehrkräfte ihren Anfang nahm. Der Schulversuch verstärkt die Intention, Englisch als zweite Sprache zu etablieren, also eine beginnende Form des Bilingualismus zu fördern.³ EAA soll dadurch den modernen Fremdsprachenunterricht dabei unterstützen, erfolgreiches und authentisches Kommunizieren und nachhaltige kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel zu erreichen. Dabei sind, wie im kommunikativen Ansatz der Fremdspracherziehung gefordert⁴, Inhalt und Sinngehalt der Kommunikation von großer Wichtigkeit, Dialoge konzentrieren sich auf Funktionen, und Kontextualisierung stellt eine unabdingbare Grundlage sinnvoller Kommunikation dar.

Diese und weitere grundlegende Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts finden sich nicht nur im Neuen Lehrplan für Fremdsprachen⁵, sondern auch in der Projektbeschreibung des niederösterreichischen Schulversuches⁶.

Die in der Folge beschriebene Evaluation von Input und Output im Unterricht mit EAA bezieht sich auf Ergebnisse einer theoriesuchenden Fallstudie und einer qualitativ-quantitativen Vergleichsstudie innerhalb des niederösterreichischen Schulversuchs aus den Jahren 2000 bis 2003⁷ sowie auf eine neuere Studie im Bereich der Primarstufe aus den Jahren 2006 bis 2007⁸.

2 Die Samples

Zu Beginn der Studie im Bereich der Sek I konnte Niederösterreich auf eine ‚Geschichte‘ von mindestens sieben Jahren mit EAA zurückblicken:

- ❖ Im Schnitt hatten die 57 Schulen⁹, welche sich an der Fragebogenuntersuchung beteiligten, eine Erfahrung von 3,09 Jahren mit EAA. Insgesamt kamen fast alle erfassten SchülerInnen aus dem ländlichen oder kleinstädtischen Bereich (73,7%), ein vergleichsweise geringer Teil stammte aus Städten mit über 20.000 Einwohnern (26,3%).
- ❖ Von den insgesamt 11 206 SchülerInnen kamen 5 305 in den Genuss von EAA und 487 der befragten 1 387 LehrerInnen waren im Schulversuch EAA tätig. Insgesamt gab es 72 Native Speakers¹⁰, welche durchschnittlich 12,06 Stunden pro Woche eingesetzt wurden.
- ❖ Zusätzlich waren 51 andere Personen (meist geprüfte EnglischlehrerInnen mit besonderer Qualifikation) als ZweitlehrerInnen im Ausmaß von durchschnittlich 3,88 Wochenstunden tätig. In Summe standen in den 57 Schulen 876 Wochenstunden für den Schulversuch EAA zur Verfügung, was insgesamt einen zweisprachigen Input von durchschnittlich 3,5 Einheiten pro Klasse ermöglichte.¹¹

- ❖ Der involvierte Lehrkörper hatte 384 Einheiten standortbezogene und 1889 Einheiten andere Fortbildung erhalten, was im Schnitt 4,66 Einheiten pro LehrerIn mit EAA ergibt. Dieses Ergebnis lässt nicht verwundern, dass DirektorInnen, LehrerInnen und Native Speakers nicht der Meinung waren, dass es genug Fortbildung im Bereich EAA gäbe.

Das Sample für die Fallstudie umfasste vier Schulen mit EAA und vier Regelschulen ohne fremdsprachliche Schwerpunktsetzung.

Die Auswahl der vier Fallschulen erfolgte nach festgelegten Kriterien, welche durch Vorerhebungen und ExpertenInneninterviews gestützt waren und eine repräsentative Variabilität im Bereich der personellen und materiellen Ressourcen, des Creamings¹² sowie der Erfahrung mit EAA gewährleisten sollten.

Das Sample für die Studie im Bereich der Primarstufe umfasste zwei Schulen mit Schulversuch Sprachintensivierung Englisch, welche EAA in Sachunterricht, Mathematik, Musik, Bewegung und Sport und Bildnerischer Erziehung implementieren, und sechs Regelschulen mit Volksschulenglisch laut Lehrplan. Die Fallstudie konzentrierte sich auf 96 SchülerInnen aus fünf Klassen an Schwerpunktschulen, welche durchschnittlich fünf Stunden fremdsprachlichen Input erhielten. Die Kontrollgruppe umfasste 104 SchülerInnen an Regelschulen ohne Fremdsprachenschwerpunkt. Zusätzlich wurden 46 VolksschullehrerInnen, drei DirektorInnen und zehn Native Speakers an insgesamt drei Schulen (acht Klassen) erfasst, wovon 34 Lehrpersonen, zwei LeiterInnen und zehn Native Speakers an der Fallstudie teilnahmen.

3 Datensammlung und Analyse

In beiden Studien wurden Daten entsprechend dem integrativen Forschungsansatz mit qualitativen und quantitativen Methoden erhoben und ausgewertet. Um Reliabilität und Validität zu erhöhen, wurden multiple Datenquellen gewählt: Dokumente, archivarische Daten, Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und Sprachtests (schriftliche Tests, kommunikative Tests, Wortschatzerhebung). Die unterschiedlichen Daten wurden dem jeweiligen Erfordernis entsprechend paradigmeneigenen Analysen zugeführt. Während das Endprodukt ein holistisches Bild von EAA in Niederösterreich wiedergeben sollte, erfolgten zusätzlich Detailanalysen nach datenspezifischen Kriterien.

Die Ergebnisse über Input und Output beziehen sich auf qualitative und quantitative Analysen. Jene Daten, welche durch qualitative Forschungsmethoden gesammelt wurden, wurden in der Tradition der Grounded Theory¹³ analysiert und interpretiert. Die Organisation der Daten und die integrativen Analysen erfolgten mit Hilfe der Software MAXQDA und MAXDICTIO¹⁴.

Die Analysen zum Input und Output in der Sek I beziehen sich auf den fremdsprachlichen Output aus sechs Aufgaben eines kommunikativen Tests¹⁵ und auf etwa 50 Stunden Unterrichtsbeobachtungen. Die kommunikativen Tests wurden an je vier Fallschulen und Normalschulen mit den jeweils drei leistungsmäßig durchschnittlichen SchülerInnen jeder Leistungsgruppe durchgeführt. Das gesamte Sample umfasst somit 72 SchülerInnen.

Die linguistischen Analysen der Tests beruhen auf einem System von 21 Kriterien¹⁶, welche sich bewusst auf die Beurteilung verschiedener Fertigkeiten beziehen, um Reliabilität und Validität der Gesamtevaluation zu fördern. Weiters sollten die Kriterien die Beurteilungskon-

sistenz, Vielfalt und eine eher holistische Evaluation begünstigen, wobei sowohl traditionell quantitative Formen der Beurteilung als auch der impressionistische Gesamteindruck zum Tragen kamen.

Die Evaluation von Input und Output in der Primarstufe bezieht sich auf sechs Stunden Unterrichtsbeobachtungen an zwei Schwerpunktschulen und die Ergebnisse eines Sprachtests¹⁷, welcher die rezeptiven und produktiven Kompetenzen von 200 SchülerInnen, davon 96 an Schwerpunktschulen, beurteilt.

4 Ergebnisse

Die kommunikativen Tests im Bereich der Sek I zeigten, dass SchülerInnen aus EAA-Klassen redegewandter und fließender sprachen als SchülerInnen aus Normalklassen, wobei leistungsstarke SchülerInnen deutlich mehr vom zusätzlichen Input durch EAA zu profitieren schienen als leistungsschwache. Sie erzielten bessere Ergebnisse beim ununterbrochenen Sprechen, d.h. sie sprachen mehr und in längeren Sätzen und verwendeten weniger deutsche Wörter und andere Unterbrechungen (ahh, ähh...) als ihre KollegInnen aus Regelschulen.

Im Vergleich zu den SchülerInnen aus Regelklassen produzierten die EAA-SchülerInnen Texte von höherer lexikaler und struktureller Qualität, welche nicht nur korrekter, sondern auch in der Erfüllung der Aufgabenstellung effektiver waren und sprachlich kreativere Lösungen aufzeigten. Die erfassten Unterschiede waren jedoch nicht so groß, wie von den LehrerInnen und DirektorInnen in der Befragung vor der Testung erwartet worden war, und bewegten sich in Bezug auf die Komplexität der Sprache im Bereich der durch den Englischunterricht zu erwartenden Kompetenzen.

Das insgesamt schlechtere Abschneiden der leistungsschwachen EAA-SchülerInnen in den Tests sollte angesichts der Tatsache relativiert werden, dass im Unterricht mit EAA der häufige Wechsel in die Muttersprache durchaus toleriert und Kurzantworten – mitunter sogar mit nur einem Wort – eher zur Regel gehörten als sprachlich komplexe Reaktionen.

Demnach kann die Performanz der schwächeren SchülerInnen in den Tests auch eine Auswirkung der spezifischen Situation von EAA mit Fokus auf die sprachlich möglichst simple Kommunikation von fachlichen Inhalten anstatt auf sprachliche Elaboration sein. Die Beobachtungen im Bereich der Sek I zeigten dazu nämlich, dass der Input der LehrerInnen und Native Speakers im Schulversuch EAA durchwegs von intensiver sprachlicher Unterstützung zur Förderung des inhaltlichen Verständnisses gekennzeichnet war. Die zahlreichen und sehr spezifischen Begriffe des Fachunterrichts erforderten intensive lexikale Vorbereitung der SchülerInnen, um die fachlichen Inhalte verständlich zu machen.

In Hinblick auf die linguistische Qualität des EAA-Unterrichts wurde daher deutlich, dass sprachliche Äußerungen kurz und wenig komplex waren und zahlreiche sich wiederholende Elemente enthielten. Die Unterrichtsmaterialien überschritten im Wesentlichen nur in der fünften und sechsten Schulstufe die bereits erworbenen strukturellen Kompetenzen der SchülerInnen. In der siebenten und achten Schulstufe lag die Komplexität der Texte im EAA-Unterricht sogar vielfach unter jener in den Schulbüchern für das Fach Englisch.

Obwohl in der Literatur angenommen wird, dass alle häufig beobachteten sprachlichen

Vereinfachungen im EAA-Unterricht auch im authentischen Sprachgebrauch vorkommen¹⁸ und deshalb wenig Einfluss auf den natürlichen Spracherwerb haben sollten, lag die Vermutung nahe, dass die starken Vereinfachungen auch den Output der SchülerInnen beeinflussen würden. Da der Input im EAA-Unterricht in seiner Komplexität stark an die Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen angepasst und vereinfacht wurde, war es daher keineswegs verwunderlich, dass, obwohl im Bereich des Wortschatzes ein Zuwachs zu den zu erwartenden Fremdsprachenkenntnissen der SchülerInnen erfolgte, dennoch keine zusätzliche Progression im Fremdspracherwerb zu beobachten war.

Die Analyse von Input und Output in den Primarschulen ergab, dass der Input der Native Speakers, welche die Unterrichtsarbeit fast ausschließlich alleine zu bewältigen hatten, in der unmittelbaren Unterrichtsarbeit ebenfalls strukturell und lexikalisch stark reduziert, durchaus aber dem für Unterrichtssituationen typischen „*grammatical foreigner talk*“¹⁹ zu vergleichen war. In der ‚Classroom Management Language‘ und in Phasen des ‚Small Talks‘ (= Kurzgespräche der Native Speakers mit einzelnen SchülerInnen über alltägliche Themen, z.B. über die Farbe des Fahrrades) konnte, dem schulischen Kontext entsprechend, authentische Sprache beobachtet werden.

Der Unterricht gestaltete sich ähnlich dem EAA-Unterricht an der Sek I als Frage-Antwort-Unterricht zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, wobei die Lehrkräfte die meiste Sprecharbeit leisteten. Im Unterschied zur Sek I wurden die SchülerInnen der Primarstufe jedoch kaum in Partnerarbeit eingebunden, d.h. sie kommunizierten fast nie mit anderen SchülerInnen.

Der Sprechanteil der SchülerInnen an der Primarstufe war durch die durchwegs lehrerInnen-zentrierte Organisationsform im Vergleich zur Sek I insgesamt stark reduziert, die SchülerInnen gaben den Native Speakers aber fast immer Antworten und waren so – eine/r nach der/m anderen – ständig sprachlich eingebunden.

In beiden Schularten war die Beteiligung der SchülerInnen am Unterricht von sichtbarer ‚Motivation‘ in Form von aktiver Mitarbeit (durch Aufzeigen) gekennzeichnet. Die Lehrkräfte mussten nie um Antworten ‚bitten‘ oder lange darauf warten. Inaktive SchülerInnen wurden von den Lehrkräften durch Aufforderung aktiviert und gaben danach fast immer Antworten, zumindest auf Wortniveau. Die Ausgewogenheit der SchülerInnenbeteiligung ‚litt‘ allerdings durch besonders aktive und deutlich sprachbegabte SchülerInnen, welche von den Lehrkräften tendenziell vermehrt gefragt wurden, was auch dazu beigetragen haben könnte, dass leistungsstärkere SchülerInnen von EAA mehr profitierten als schwächere.

In der Primarstufe fiel die Verwendung fixer Strukturen (meist Analogien), welche die SchülerInnen bereits kannten und die nur durch einzelne Wörter variiert wurden, extrem auf. Diese Einschränkung limitierte nicht nur die strukturelle Komplexität der Aussagen der SchülerInnen, sondern verhinderte auch den kommunikativen Austausch von echten Informationen. Obwohl auch die lexikale Bandbreite der Kommunikation durch das jeweilige Stundenthema reduziert war, ließen einige wenige spontane Äußerungen der SchülerInnen eine gewisse kommunikative Kompetenz erahnen. Aufgrund solcher Beobachtungen kann vermutet werden, dass noch mehr kommunikatives Potenzial bei entsprechender Förderung nutzbar gemacht werden könnte. Es ist daher anzunehmen, dass die EAA-SchülerInnen der Primarstufe, welche den Test für Regelschulen bravourös meisterten und im Hören, Sprechen und Lesen überwiegend GERS²⁰ Level A1 erreichten, mit einer methodisch-didaktisch gezielten Förderung des Outputs weit darüber hinaus gehende kommunikative Kompetenz entwickeln könnten.

Das Verbesserungspotenzial des EAA-Unterrichts im methodisch-didaktischen sowie fachspezifischen Bereich, welches somit auch in der Primarstufe deutlich wurde, war demnach in der zielgerichteten Schulung der sprachlichen Fertigkeiten und der adäquaten spezifischen Strategien (z.B. Skimming/scanning/careful reading, listening for gist/listening for detail, functional communication etc.), der Implementierung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts mit lernerzentrierten Methoden, der Förderung der eigenständigen Kommunikation und Reduktion der strukturierten Drills, der effektiveren Nutzung der vorhandenen Ressourcen insbesondere in der Verwirklichung von echtem Teamteaching sowie in der aktiven Konzentration auf Progression in der fremdsprachlichen Entwicklung zu finden.

5 Conclusio und Ausblick

Wenngleich grundsätzlich EAA-SchülerInnen bessere kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch aufweisen können als RegelschülerInnen, wird scheinbar durch die Tatsache, dass im EAA-Unterricht die Vermittlung und das Verständlichmachen von fachspezifischen Konzepten zentrales Anliegen ist, die Weiterentwicklung der Fremdsprachenkompetenz bestenfalls zufällig gefördert – beinahe sogar verhindert – indem die Unterrichtenden jede sprachliche Erweiterung der zu erwartenden Kompetenzen vermeiden.

Demnach ist es wenig verwunderlich, dass die EAA-SchülerInnen der Sek I kaum andere Strukturen als ihre KollegInnen aus Regelschulen verwenden und bei der Kommunikation auf ein Repertoire aus dem Englischunterricht zurückgreifen und dass die EAA-SchülerInnen der Primarstufe trotz des deutlich vermehrten fremdsprachlichen Inputs von bis zu fünf Wochenstunden in engen strukturierten Drills operieren.

Input und Output können daher in der derzeitigen Konzeption des EAA-Unterrichts auf der Primar- und Sekundarstufe kaum einen Einfluss auf die Progression im Spracherwerb haben. Obwohl sich im Großen und Ganzen der Output der EAA-SchülerInnen in den kommunikativen Tests der Sekundarstufe qualitativ gut, originell und flexibel darstellt und die EAA-SchülerInnen offensichtlich auch über ein besseres Bewusstsein für die Sprachrichtigkeit als ihre KollegInnen aus Regelschulen verfügen, sprechen die Fakten gegen einen linguistischen Zuwachs durch EAA.

Nachdem sich ein ähnliches Bild in der Primarstufe zeigte, wo die SchülerInnen an Schwerpunktschulen zwar die Erfordernisse des durchgeführten Tests bravourös meisterten, damit jedoch die Lehrplananforderungen für das Fach Englisch erfüllten und ebenfalls kaum darüber hinausgehende sprachliche Kompetenzen aufwiesen, drängt sich die Frage förmlich auf, welche Vorteile die Kosten und den Aufwand des bilingualen Unterrichts rechtfertigen.

Es steht zwar außer Zweifel, dass nach jeweils vier Jahren EAA kaum valide Auskunft darüber gegeben werden kann, welche Auswirkungen bilingualer Unterricht im späteren Leben der SchülerInnen haben wird²¹, die Problemstellung der geringen Effektivität sollte dennoch einer Lösung zugeführt werden.

Den Ergebnissen aus Tests und Beobachtungen stehen in Bezug auf den Langzeiteffekt von EAA-Daten aus Interviews gegenüber, wonach wichtige Ziele bilingualer Erziehung durchaus eingeleitet werden: die Hemmschwelle eine Fremdsprache aktiv einzusetzen wird reduziert, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der SchülerInnen in ihre Kompetenzen werden

gesteigert, die SchülerInnen sind überzeugt, dass die Fremdsprache Englisch Teil ihres Privat- und Berufslebens sein wird, und betrachten verbesserte Englischkenntnisse als Grundlage für die Realisierung interkultureller, sozialer und beruflicher Chancen.

Soll angesichts der beschriebenen Resultate der Schulversuch EAA in Niederösterreich so weitergeführt werden, wie er seit vielen Jahren erfolgreich funktioniert, oder sollte man in Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studien Veränderungen ins Auge fassen?

Das niederösterreichische Beispiel zeigt Ähnlichkeiten zu Forschungsergebnissen in Schweden²², wo analoge Limitationen beobachtet und folgende Verbesserungen des bilingualen Unterrichts vorgeschlagen wurden: Fokussierung auf produktive Fertigkeiten, besonderes Augenmerk auf Aussprache, Rechtschreibung, Interpunktion und Strukturen sowie Fokussierung auf mehr generelles Englisch.

Einen ähnlichen Vorschlag könnte man für den Schulversuch in Niederösterreich postulieren, wenn dort EAA dahingehend weiter entwickelt werden soll, damit der sprachliche Output der SchülerInnen häufiger und vor allem komplexer wird. In diesem Fall müssten die LehrerInnen im EAA-Unterricht zusätzlich definierte linguistische Ziele verfolgen und verwirklichen. Um dies zu ermöglichen, müsste ein längerfristiger Top-down Prozess die vorhandenen Bottom-up Entwicklungen ergänzend unterstützen, um, wie im Beispiel der Europaschulen²³, den erwünschten Output zum Ausgangspunkt einer Programm- und Curriculumentwicklung werden zu lassen, welche den Erfolg jener bilingualer Programme ausmacht, die neben dem Fachwissen der SchülerInnen auch deren sprachliche Kompetenzen gezielt fördern. In Hinblick auf die Zielsetzung, Europa zu einer multilingualen Gesellschaft werden zu lassen, scheint dies durchaus sinnvoll und notwendig.

Die PH NÖ nimmt diese Aufgabenstellung zum Anlass, die Professionalisierung des Lehrkörpers durch einen Masterlehrgang und einen Hochschullehrgang²⁴ zu forcieren und methodisch-didaktische und fachliche Ausbildung sowie Programm- und Curriculumentwicklung auf wissenschaftlicher Basis zu betreiben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Europäische Union, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, 1995, nach: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [6. 7. 2007]
- 2 Vgl. Henning Wode: Language Learning in European Immersion Classes, in J.Masih (Ed.): Learning through a foreign language. London 1999, S.16–29
- 3 Vgl. C.Mewald: Paradise lost and found: A case study of content based foreign language education in Lower Austria, unpublished PhD Thesis, Norwich 2004, S.22–29
- 4 Vgl. J.C.Richards/Th.Rodgers, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge 1995, S.64–86
- 5 Vgl. ‚Neuer Lehrplan der Hauptschule‘, hg. v. BMBWK, Wien 2000, nach: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/887/hs23.pdf> [7. 8. 2007]
- 6 Vgl. E.Joppich/M.Koncki-Polt/G.Ludwig/G.Scholz/M.Vlasitz/M.Wimmer: Projektbeschreibung Schulversuch ‚Englisch als Arbeitssprache im zweisprachigen Unterricht‘ im Bereich der Hauptschule, St.Pölten 2000
- 7 Vgl. C.Mewald/M.Prenner/J.Spenger: Englisch als Arbeitssprache, in: M.-L.Braunsteiner/K.Klement/F.Radits (Hg.): Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung. Eröffnungsband. Forschungsfelder, Baden 2003, S.103–115
- 8 Vgl. B.Buchholz/C.Mewald/M.Schneidhofer: Studie über den Fremdsprachenunterricht an Volksschulen mit Fremdsprachenschwerpunkt und Evaluation der Fremdsprachenkompetenzen der SchülerInnen an Volksschulen

- mit und ohne Fremdsprachenschwerpunkt, 2007, nach: http://www.pa-ei.asn-bgld.ac.at:8085/_aktuell/index.htm
- 9 Zu Beginn der Untersuchung befanden sich insgesamt 61 Schulen im Schulversuch
 - 10 Der Begriff wird gleichermaßen für weibliche und männliche Native Speakers verwendet
 - 11 Vgl. Mewald, 2004, Appendix 1, S.31
 - 12 Creaming = Abschöpfung der SchülerInnen an HS durch AHS.
 - 13 Vgl. A.Strauss/J.Corbin: Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Thousand Oaks 1998
 - 14 Vgl. U.Kuckartz: MAXQDA 2001. Einführung in das Textanalysesystem MAXQDA. MAX Qualitative Datenanalyse, Berlin 2001; U.Kuckartz: MAXDICTIO. Modul zur Wortschatzanalyse, Diktionärserstellung und quantitativen Inhaltsanalyse für MAXQDA, Berlin 2003
 - 15 Vgl. Mewald 2004, Appendix 2, S.12–17
 - 16 Vgl. a.a.O., S.8–10
 - 17 Vgl. B.Buchholz: Facts & Figures im Grundschul-Englisch. Eine Untersuchung der verbindlichen Übung ‚Lebende Fremdsprachen an österreichischen Volksschulen‘, Wien 2007, Anhang
 - 18 Vgl. D.Larsen-Freeman/M.H.Long: An introduction to second language acquisition research, New York 1991, S.126
 - 19 A.a.O., S.125
 - 20 GERS = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, nach: <http://www.goethe.de/Z/50/comm-euro/i3.htm> [6. 8. 2007]
 - 21 C.Baker/S.P.Jones: Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education, Clevedon 1998, S.6–9
 - 22 Vgl. B.Andered: Aims, programmes and perspectives of learning a non-language subject through a foreign language, in: E.Thürman/H.Helfrich (Eds): Language Learning for European Citizenship. ‚New-style‘ international workshops for language teaching and teacher training. Report on Workshop 12A. Strasbourg 1993, S.35–38
 - 23 Vgl. H.B.Beardsmore: The European School Model in Hugo Baetens Beardsmore. European Models of Bilingual Education, Clevedon 1993, S.121–154
 - 24 Masterlehrgang ‚Master of Arts in CLIL (= Content and Language Integrated Learning): From Best Practice to Theory‘ und ‚Hochschullehrgang Frühe Fremdsprachenerziehung für GrundschullehrerInnen (und KindergartenpädagogInnen)‘, nach: <http://www.ph-noe.ac.at/fortbildung0/?L=0> [12. 8. 2007]

*Claudia Mewald, Prof. Mag. Dr.,
Mitarbeiterin an der PH NÖ im Fachbereich Anglistik und im
wissenschaftlichen Arbeiten; Mitarbeit bei der Entwicklung
der E8 Bildungsstandards und Tests; Forschung in den Be-
reichen Fremdsprachenerwerb, autonomes Lernen, standardi-
siertes Testen, alternative Beurteilung (Portfolio)*