



Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath



Perspektiven bilingualer Bildung in Europa -
am Beispiel der
First Vienna Bilingual Middle School Wendstattgasse
auf Grundlage eines Evaluierungsberichts erstellt von
Carol Morgan, University of Bath

Das Schulmodell der Vienna Bilingual Middle School wurde im Rahmen des
Gesamtkonzeptes *Vienna Bilingual Schooling* vom Stadtschulrat für Wien, Europa Büro,
unter der Leitung von FI Prof. Mag. Dr. Franz Schimek,
des Koordinators Stuart Simpson D.A., und der Schulleiterin HDn Irmtraud Kuchl entwickelt.

Zusammenfassender Bericht von Hermine Penz und Irmtraud Kuchl
unter Einbeziehungen von Rückmeldungen von
Gunther Abuja, Gabriela Ludwig, Franz Schimek, Marianne Schneidhofer,
Stuart Simpson und Maria Vlasitz

Redaktion: Franz Schimek
unter Mitarbeit von Edith Hammer, Irmtraud Kuchl, Hermine Penz,
Stuart Simpson

Lektorat: Redaktion von "Gemeinsam Lernen"

Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
MR Mag. Richard Stockhammer

Stadtschulrat für Wien, Europa Büro, Cernet Zentrum
FI Mag. Dr. Franz Schimek

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	3
Vorwort der Schulleitung der First Vienna Bilingual Middle School, Wendstattgasse 3, 1100 Wien	4
Gesamteindruck	7
Zusammenfassung der Evaluation der VBS Wendstattgasse	
0. Einleitung	8
1. Zielsetzungen der Evaluation	8
2. Theoretischer Rahmen und Kontext	10
3. Kontextvariablen: Die Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht in der VBS	11
4. Outputvariablen: Sprachliche, kulturelle und kognitive Fertigkeiten	13
4.1. Methodisches Vorgehen zur Erhebung des Outputs.....	13
4.2. Bewertung der kommunikativen Kompetenz im Interview mit den Schülerinnen und Schülern der VBS	14
4.3. Output einer Kontrollgruppe: Evaluierung der kommunikativen Kompetenz von Lernenden aus drei nichtbilingualen Schulen	15
4.4. Bewertung der kommunikativen Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe	16
5. Was sind die optimalen Bedingungen für den bilingualen Unterricht?	17
5.1. Inhalts- und sprachgeleiteter Unterricht	17
5.2. Bedingungen für optimales Lernen im Unterricht	17
5.3. Bedingungen für optimales Lernen im bilingualen Kontext	17
5.3.1. Wahl der Fächer	18
5.3.2. Zuordnung der Sprachen	18
5.3.3. Der Einsatz von <i>native speaker teachers</i> im Unterricht	18
5.3.4. Methoden und Strategien zur Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau einer Denk- und Handlungskompetenz in der Zweitsprache	28
6. Die Beziehung zwischen dem Sprachunterricht und den bilingualen Fächern	34
7. Rückschlüsse und Empfehlungen für Schulen mit Englisch als Arbeitssprache (EAA) aus Erfahrungen der bilingualen VBS Wendstattgasse resultierend	39
8. Abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlung für zukünftige Entwicklungen	40
9. Literaturverzeichnis	42

Vorbemerkungen

Die vorliegende Publikation entstand aus der Idee, die in englischer Sprache verfasste Evaluierung der First Vienna Bilingual Middle School Wendstattgasse, durch Carol Morgan, im Auftrag der University of Bath, einem größeren Kreis von interessierten Lehrenden aber auch Expertinnen und Experten aus dem administrativen Bereich des österreichischen Schulwesens in einer deutschen Kurzversion zugänglich zu machen. Die ursprünglich ausschließlich als Zusammenfassung konzipierte Arbeit hat sich jedoch in einem intensiven Diskussionsprozess in der Expertengruppe, welche auch die Evaluierung von Carol Morgan begleitet hat, zu einem Dokument entwickelt, das weit über eine Zusammenfassung hinausgeht. In seiner jetzigen Form enthält das Dokument eine Zusammenfassung des Evaluationsberichts, Texte, welche die Situation und Sichtweise der evaluierten Schule widerspiegeln, Definitionen von Fachbegriffen sowie Meinungen bzw. Diskussionen von Mitgliedern der Expertengruppe zu verschiedenen Aspekten des Evaluationsberichts. Der Expertengruppe gehörten folgende Personen an: Gunther Abuja, Irmtraud Kuchl, Renée Langer, Gabriela Ludwig, Franz Schimek, Marianne Schneidhofer, Stuart Simpson, Richard Stockhammer, Maria Vlasitz. Auch wenn nicht immer alle Beiträge namentlich genannt sind, so ist die vorliegende Publikation vor allem auch ein Produkt der intensiven Diskussion in der Gruppe. Interessierten Leserinnen und Lesern wird aber auch empfohlen, den Originalbericht von Carol Morgan zu lesen (Morgan 2002), der in einer Publikation des Stadtschulrates für Wien vorliegt.

VORWORT DER SCHULLEITUNG DER VBS, WENDSTATTGASSE

A STAR WAS BORN - Die Idee für das Modell Vienna Bilingual Schooling (VBS) wurde von Franz Schimek, Stuart Simpson und Irmtraud Kuchl 1990 auf einer Reise zu einem Fortbildungsseminar in Budapest geboren. Ausgehend von dem Wunsch, dem Fremdsprachenunterricht eine neue Richtung zu verleihen, um Schülerinnen und Schüler optimal auf die Verwendung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel außerhalb der Schule vorzubereiten, wurden auf dieser Reise Visionen zu Papier gebracht, die in den folgenden Jahren auf Grund politischer und gesellschaftlicher Aufbruchsstimmung in Europa mit erstaunlicher Geschwindigkeit umgesetzt werden konnten. So war es in Absprache mit den zuständigen Abteilungen im Stadtschulrat für Wien, dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst und nach Auswertung nationaler und internationaler Erfahrungen, bereits im September 1992 möglich, in Wien Favoriten mit der ersten bilingualen Volksschule zu beginnen.

In den Jahren 1992-94 wurde für den zweiten Schritt - die Errichtung der ersten bilingualen Mittelschule - ein schulorganisatorischer Rahmen, ein inhaltliches Konzept, ein Team von Lehrpersonen und nicht zuletzt ein Standort gesucht, der möglichst vielen Wiener Kindern die Möglichkeit eröffnen sollte, an diesem anspruchsvollen Projekt teilzunehmen.

Auf der Grundlage des Schulversuchs Mittelschule und nach den Lehrplänen des Realgymnasiums und der Hauptschule wurde in der Planungsphase 1993-94 an methodisch-didaktischen Konzepten, der Erstellung der Stundentafel, dem Einsatz von *native speaker teachers*, dem Modus der Schüleraufnahme und der Auswahl der englischsprachigen Unterrichtsmaterialien gearbeitet. Als hilfreich bei diesen vielfältigen Aufgaben erwies sich die Abteilung für Fremdsprachenunterricht des Zentrums für Schulentwicklung in Graz und die dort im Herbst 1991 eingerichtete Arbeitsgruppe "Englisch als Arbeitssprache", die ein breit angelegtes Konzept für das fachbezogene Lernen von Fremdsprachen bearbeitete und Handreichungen für interessierte Schulen erstellte.

A PLACE IN THE SUN - Auf Grund der Tatsache, dass es nun bereits zwei bilinguale Volksschulen im 10. Wiener Gemeindebezirk gab, war es, um ein durchgehendes System zu gewährleisten, notwendig, einen entsprechenden Standort für eine bilinguale Mittelschule zu finden. Dank der großen Unterstützung der Schulbehörde war es möglich, dieses Konzept, beginnend mit einer Klasse, stufenweise umzusetzen und im Laufe der Jahre auf zehn Klassen auszuweiten. Die Wahl des Schulstandortes in Favoriten zeigt, dass dieses Schulkonzept auch in einer heterogenen Bevölkerungsstruktur umsetzbar ist und keineswegs nur bestimmten sozialen Schichten vorbehalten sein muss. Als im September 1994 neunzehn erwartungsvolle deutsch- und englischsprachige Schülerinnen und Schüler, ein begeistertes achtköpfiges Lehrerinnen- und Lehrerteam, bestehend aus HS-, AHS-Lehrerinnen und -Lehrern, *native speaker teachers* und einer Projektkoordinatorin in der Wendstattgasse 3 einzogen, galt es große Hürden baulicher, organisatorischer und inhaltlicher Art zu meistern.

Mit Hilfe der Schulpartner, die an der äußeren und inneren Gestaltung konstruktiv mitarbeiteten, begannen die Pioniere und Pionierinnen der VBS einen Standort aufzubauen und das Fundament für den bilingualen Unterricht auf der Mittelstufe zu legen. In unzähligen Planungsgesprächen wurde Englisch als gleichberechtigte Unterrichtssprache in den Schulalltag integriert, Curricula für Englisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache entworfen, die Rolle der *native speaker teachers* definiert, an der Vernetzung der einzelnen Unterrichtsbereiche gearbeitet und methodisch didaktische Modelle für den bilingualen Unterricht erprobt. Heute besteht das Team der VBS aus 35 Lehrerinnen und Lehrern, die mit großer Einsatzbereitschaft dieses Projekt tragen. (Stand 2001/2002)

HELPING HANDS - Die auf dem Schulversuch Mittelschule basierende Modellbeschreibung für die bilinguale Mittelstufe sieht eine wissenschaftliche Begleitung zur Optimierung und Evaluierung des Konzeptes vor. Seit dem Gründungsjahr bemühten sich alle verantwortlichen Stellen Frau Dr. Carol Morgan, die bereits die ersten Schritte zum phasenweisen Einsatz von Englisch als Arbeitssprache an den Fremdsprachenhauptschulen mit großem beruflichen und privaten Interesse verfolgte, dem VBS Lehrerteam viele Jahre unentgeltlich zur sprachlichen Fortbildung zur Verfügung stand, für dieses Projekt zu gewinnen. 1998 gab Herr MR Mag. Richard Stockhammer im bm:bwk grünes Licht für diese wichtige Untersuchung, die im Februar 2001 abgeschlossen wurde.

Die durchgeführte Studie setzte sich das Ziel, ausgehend von der sehr heterogenen Schülerpopulation der bilingualen Schule die Rahmenbedingungen der speziellen Schulsituation genauer zu definieren, um daraus allgemeine Ableitungen für den generellen Einsatz einer zweiten Sprache als Unterrichtssprache ziehen zu können.

Die vorliegenden Resultate bestätigen einerseits die von der Versuchsleitung her angenommenen Ergebnisse, andererseits müssen daraus Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit gezogen werden, die auch Gültigkeit für den Einsatz von Englisch als Arbeitssprache in anderen Schulkontexten haben sollten.

1. Durch die Anwendung von Englisch als Arbeitssprache erwerben die Schülerinnen und Schüler neben dem angestrebten Wissenszuwachs auch ein großes Repertoire an kommunikativen bzw. wie bei Carol Morgan bezeichneten - interaktiven Fertigkeiten.
2. Dem gegenüber stehen die herkömmlichen Beurteilungs- und Bewertungskriterien, die auf diese interaktive Kompetenz nur beschränkt Rücksicht nehmen können.
Das bedeutet, dass als Konsequenz der vorliegenden Studie Schritte zu setzen sind, wie diese interaktive Kompetenz zu bewerten ist.
3. In ihrem Bericht versucht Carol Morgan auch die erworbene Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der VBS in einen Zusammenhang zum Regelschulwesen zu stellen. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich eine multilinguale, interkulturelle Lernumgebung sehr sprachfördernd auswirkt. Dies kann einerseits durch eine bereits vorhandene internationale Lernumgebung gegeben sein, d.h., es sind Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationalitäten in einer Klasse und bringen daher Spracherfahrung in mehreren Sprachen mit, oder diese multilinguale Lernsituation wird, wie das am Beispiel der VBS gezeigt wird, generiert. Die Ergebnisse zeigen für diese beiden Situationen eindeutig bessere Werte als dies bei Schülerinnen und Schüler der Fall ist, die eine Fremdsprache in einem monolingualen Kontext erwerben.

4. Schließlich zeigt sich, dass die von Carol Morgan beschriebenen Lehr- und Lernformen des bilingualen Unterrichts Konsequenzen in der Lehrerfortbildung haben müssen. Die Studie bietet daher eine gute Grundlage zur Entwicklung eines Maßnahmenkataloges in der Fortbildung, um die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache in verschiedenen Varianten auch effizient umsetzen zu können.

GODFATHERS - Abschließend wäre noch festzuhalten, dass der Erfolg der VBS vor allem dem Weitblick und dem unermüdlichen Bemühen von FI Mag. Dr. Franz Schimek zu verdanken ist, dem es gelungen war, die Schulbehörden für dieses gemeinsame Projekt zu begeistern. Dank und Anerkennung gebührt auch dem Koordinator des Gesamtprojektes VBS, Herrn Stuart Simpson, der nicht nur auf sprachliche Authentizität im Curriculum achtete, sondern auch in schwierigen Zeiten dem VBS-Team mit großem Optimismus und Einsatzfreude zur Verfügung stand. Schließlich danken wir auch Herrn BSI Dr. Josef Pammer, der dem VBS-Team und der Schulleitung bei vielen Problemen als Freund und Berater zur Seite stand, Herrn LSI Dr. Walter Weidinger, Herrn BSI Dr. Wolfgang Gröpel, Frau LSI Mag. Johanna Niegel und Herrn LSI Mag. Helmut Dirnbacher, die diesem Projekt mit großem Wohlwollen gegenüberstanden und rechtliche sowie schulorganisatorische Wege ebneten.

Unser Dank für die Verwirklichung der Evaluierung der VBS durch Carol Morgan richtet sich auch an Herrn Sektionschef Dr. Anton Dobart im bm:bwk, Herrn MR Mag. Richard Stockhammer, Leiter der Abteilung für Hauptschulen im bm:bwk und seiner Mitarbeiterin, Frau Mag. Renée Langer, die bei aller Wertschätzung für die VBS, nie die Anwendbarkeit auf die gesamtösterreichische Situation aus den Augen verloren haben.

Für den zusammenfassenden Bericht in deutscher Sprache danken wir Frau Dr. Hermine Penz von der Universität Graz, Institut für Anglistik, Abteilung Sprachwissenschaft sehr herzlich.

And last but not least we would like to thank Dr. Carol Morgan and the University of Bath not only for this important study but also for the continued support of and interest in the First Vienna Bilingual Middle School Wendstattgasse.

Irmtraud Kuchl
Direktorin der VBS

Gesamteindruck

Der zusammenfassende Bericht von Hermine Penz und Irmtraud Kuchl des „Evaluation Report of the VBS Wendstattgasse“ von Dr. Carol Morgan, University of Bath bietet die grundlegende Kenntnisse und Schlussfolgerungen in deutscher Sprache.

Die Lektüre des Berichtes ist im höchsten Masse empfehlenswert für LehrerInnen die Interesse an bilinguaem Unterricht haben, eventuell selbst bilinguale Initiativen setzen wollen. Sie bekommen nicht nur einen ausgezeichneten Einblick in den Tagesablauf sondern auch wichtige Hinweise über den Einsatz von „native speakers“ im Unterrichtsgeschehen.

Der Bericht ist eine umfassende wissenschaftliche Arbeit: basierend auf theoretischen Ausführungen sowohl über die Probleme des „bilingual teaching“ als auch über die Problematik der Evaluierungsprozesse und –methoden wird die Situation an der VBS Wendstattgasse systematisch beschrieben.

Diese gelungene Zusammenfassung wird sicherlich viele LeserInnen dazu verleiten, sich das Original durchzusehen.

Frau HL Adelheid Berghammer
Pädagogischen Institut des Bundes in Oberösterreich

Zusammenfassung der Evaluation der VBS Wendstattgasse

0. Einleitung

Die folgende Zusammenfassung der vier Evaluationsberichte, welche von Carol Morgan verfasst wurden, hält sich nicht streng an die Reihenfolge der vorgelegten Berichte, sondern versucht, thematisch näher liegende Bereiche aus den einzelnen Berichten miteinander zu verbinden. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Struktur der deutschen Zusammenfassung teilweise stark vom englischen Originalbericht. Für detailliertere Informationen zu den einzelnen Bereichen empfiehlt es sich im Originalbericht nachzulesen (Morgan 2002).

Die vorliegende Zusammenfassung ist das Produkt eines intensiven Diskussionsprozesses, an dem österreichische Expertinnen und Experten, Administratoren und Lehrende an weiteren bilingualen Projekten beteiligt waren. Obwohl viele Anregungen der Expertinnen und Experten bereits in den Originalbericht und dadurch auch in die Zusammenfassung eingeflossen sind, wurde versucht, den weiteren Diskussionsprozess durch sichtbar markierte Texteingänge zu verdeutlichen. Das vorliegende Produkt setzt sich daher aus mehreren Textbausteinen zusammen, welche aus folgenden Teilen bestehen:

- a) einer Kurzfassung des Evaluationsberichts von Carol Morgan
- b) Informationen zur Situation der Schule (in den einfach markierten Textkästchen)
- c) Textkästchen, die Definitionen bzw. Erklärungen von Fachbegriffen bieten (doppelt gerahmt)
- d) Textkästchen, die verschiedene Standpunkte in der Diskussion des Berichts innerhalb der Expertengruppe aufzeigen (mit gepunktetem Rahmen).

Dadurch sollten auch unterschiedliche Standpunkte und Meinungen sichtbar gemacht werden, welche die Leserinnen und Leser dieses Berichts zur eigenen Stellungnahme anregen sollen.

1. Zielsetzungen der Evaluation

Die Zielsetzung der Evaluation der VBS durch Dr. Morgan ist es, anhand der Evaluation einer bilingualen Schule auch Einsichten und Ergebnisse für andere Projekte, in denen Englisch als Arbeitssprache vorgesehen ist, zu gewinnen. Die Evaluation wurde in einem Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt. Schulbesuche zu diesem Zweck fanden im Juni 1999, November 1999, März 2000 und im November 2000 statt. Die Resultate der Evaluation sind in einigen wenigen Teilbereichen nur für die hier untersuchte Schule relevant, viele Punkte sind jedoch auch von großer Relevanz für jede Art von fremdsprachlicher Initiative.

Die vier Evaluationsberichte wurden jeweils mit einer Gruppe von österreichischen Experten und Expertinnen, mit Personen aus dem administrativen Bereich sowie mit Lehrkräften weiterer fremdsprachlicher Initiativen diskutiert, deren Kommentare und Empfehlungen in der weiteren Evaluierung mitberücksichtigt wurden.

Bilingual:

Der Stadtschulrat für Wien (Franz Schimek / Stuart Simpson) definiert bilingualen Unterricht in seiner "Vienna Bilingual Schooling - (VBS) - Initiative" wie folgt:

Eine bilinguale VBS Klasse setzt sich im Idealfall aus ca. 50% englischsprachigen sowie 50% deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern zusammen, die während des gesamten Schuljahres in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer von qualifizierten englisch- und deutschsprachigen Lehrkräften zweisprachig unterrichtet werden.

Dies unterscheidet sich von der großen Zahl an Englisch als Arbeitssprache-Initiativen, in welchen eine deutschsprachige Schülerpopulation durch deutschsprachige Lehrkräfte mit sehr guten Englischkenntnissen phasenweise in Englisch unterrichtet wird.

Gunther Abuja (Sprachenkompetenzzentrum) zum Begriff **bilingual**:

In Österreich gibt es seit einigen Jahren in Fach- bzw. involvierten Kreisen die Gewohnheit, den Begriff "bilingual" eher für die längerfristige und quantitativ höhere Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache zu verwenden, oftmals auch, wenn sich eine Schule einen gewissen organisatorischen Rahmen für diesen Unterricht gibt, die Anwendung von Englisch als Arbeitssprache (EAA) also quasi "institutionalisiert" hat.

Der Begriff "Arbeitssprache" wurde aber genau wegen der Definitionsunschärfe des Begriffs "bilingual" gewählt. Die Anwendungsvarianten, die im Zuge des Projektes "Englisch als Arbeitssprache" beschrieben wurden, sehen einen kurzfristigen, projektartigen Einsatz von EAA ebenso vor, wie einen längerfristigen oder durchgehenden in mehreren oder allen Fächern (vgl. "Varianten von EAA" im Bericht Nr. 1, 1993 des ZSE III). Arbeitssprache ist es also immer, egal wie lange, häufig und in wie vielen Klassen angewandt.

Die Fallstudie der VBS Wendstattgasse Middle School soll:

- Eine bessere Einsicht in sprachliche und kognitive Prozesse im bilingualen Kontext bringen
- eine Auslotung von optimalen Rahmenbedingungen für die sprachliche und kognitive Entwicklung liefern und
- Empfehlungen für Weiterbildungsangebote machen, welche der Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dienen

2. Theoretischer Rahmen und Kontext

Die Evaluierung verfolgt einen multiperspektivischen, kontextabhängigen und partizipatorischen Ansatz.

Multiperspektivisch: Damit ist hier gemeint, dass die Perspektiven von Projektinsidern (Schülerinnen und Schüler, Lehrende, etc.) und Außenstehenden (externe Evaluatorin, Gruppe von Expertinnen und Experten, etc.) in die Evaluation einfließen.

Partizipatorisch: Eine Evaluation ist partizipatorisch, wenn sie nicht nur von den auftraggebenden und den evaluierenden Personen getragen wird, sondern wenn auch diejenigen miteinbezogen werden, deren Leistungen evaluiert werden. Im Idealfall der partizipatorischen Evaluation werden alle Beteiligten in die Planung und in die Entscheidungen über die Art und Weise der Durchführung einbezogen. Auch die Resultate sollen für alle Beteiligten von Nutzen sein (siehe Alderson und Beretta 1992).

Eine Evaluierung einer bilingualen Schule muss vor allem den spezifischen Kontext berücksichtigen sowie in Betracht ziehen, was durch sogenannte Kurzaufnahmen überhaupt evaluierbar ist. Eine Evaluation wäre allerdings wenig sinnvoll, wenn die daraus resultierenden Empfehlungen nicht als sinnvoll und nützlich gesehen werden bzw. nicht darauf reagiert wird.

Kontrollgruppen sind für diese Art der Evaluation nicht immer sinnvoll - und im ursprünglichen Konzept daher auch nicht vorgesehen, da gerade innovative Projekte wie bilinguale Initiativen einen sehr einzigartigen und spezifischen Kontext aufweisen. Auf Wunsch der beigezogenen Expertengruppe wurde allerdings **eine kleine Kontrollgruppe** hinsichtlich ihrer kommunikativen Kompetenz evaluiert.

Die Evaluation verwendet quantitative und qualitative Methoden und orientiert sich an einem auf vier Faktoren beruhenden Modell (Baker 1993). Dieses Modell versucht, der Komplexität des bilingualen Unterrichts durch eine Analyse der folgenden vier **Bereiche** gerecht zu werden:

Inputvariablen: was Lehrende und Lernende individuell in das Klassenzimmer mitbringen, sowie Aktivitäten während des Unterrichts.

Kontextvariablen: allgemeine und lokale Einstellungen zum bilingualen Unterricht, räumliche Gegebenheiten von Schule und Klassenzimmer sowie vorhandene Ressourcen.

Prozessvariablen: Sprachverwendung im Klassenzimmer (Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden).

Outputvariablen: sprachliche, kulturelle und kognitive Fertigkeiten.

3. Kontextvariablen: Die Rahmenbedingungen für den bilingualen Unterricht in der VBS

Bericht 1 beleuchtet im 1. Teil den österreichischen Kontext allgemein sowie jenen der VBS Wendstattgasse im Speziellen. Der Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) im Kontext der VBS Volksschulen entspricht jener Form, in der nicht zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden, sondern der Erwerb der Kulturtechniken erst erfolgt, nachdem sie in der Muttersprache erworben wurden (es handelt sich hier um den sogenannten sequentiellen Bilingualismus). Die verwendeten Sprachen sind Deutsch und Englisch. In beiden Fällen handelt es sich um Mehrheitssprachen, welche hohe gesellschaftliche Akzeptanz genießen. Das gesellschaftliche und bildungspolitische Umfeld in Österreich zeugt zudem von einer positiven Einstellung gegenüber dem frühen Erwerb einer Fremdsprache, im Besonderen der englischen Sprache.

Diese Kulturtechniken werden dann im Fachunterricht in der Sekundarstufe verwendet.

In der VBS Middle School Wendstattgasse wird Englisch nicht nur im eigentlichen Unterricht sondern in allen Bereichen des Schullebens angewendet und als selbstverständliches Kommunikationsmittel betrachtet. Im Lehrerzimmer wird häufig Englisch gesprochen. Sowohl Lehrende als auch Lernende verwenden in ihrer Kommunikation mit den *native speaker teachers* ausschließlich Englisch. Der Jahresbericht der Schule wird in Englisch und in Deutsch herausgegeben. Auch für Prüfungen und Zeugnisse ist die Verwendung beider Sprachen üblich. Die Schülerinnen und Schüler genießen einen sehr hohen Englischinput an dieser Schule, da die *native speaker teachers* sehr intensiv eingesetzt werden, sowohl als Lehrende im Englischunterricht als auch als Team-Teachers im Fachunterricht. Zusätzlicher muttersprachlicher Unterricht ist sowohl in Deutsch als auch in Englisch gewährleistet. Am Anfang der 5. Schulstufe erfolgt der Unterricht für alle SchülerInnen in allen Gegenständen ausschließlich in englischer Sprache, um ein einheitliches Niveau zu gewährleisten (der sogenannte "Crash Course"). Dazu kommt, dass die Schule einen relativ hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern hat, die Englisch als Verkehrssprache verwenden.

Die Lehrkräfte der Schule weisen ein sehr hohes Niveau in der Beherrschung des Englischen auf und sind darüberhinaus äußerst offen gegenüber innovativen Unterrichtsformen, fächerübergreifendem Unterricht und ständiger Fortbildung. Es gibt für die Lehrenden an der VBS wöchentlich ein Team-Meeting, in dem der bilinguale Unterricht methodisch-didaktisch geplant wird sowie allgemeine Themen schulorganisatorischer Art diskutiert werden. Außerdem wird jedes Semester eine eintägige schulinterne Fortbildungsveranstaltung für den bilingualen Unterricht angeboten.

Wesentlich ist auch die Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerpopulation. So ergibt sich aus dem Englischinput durch muttersprachliche Schülerinnen und Schüler "peer learning" (siehe Definition „bilingualer Unterricht“ des Stadtschulrates für Wien) .

Bei genauer Betrachtung ist die bilinguale Mittelschule Wendstattgasse eine multilinguale Schule, in der ungefähr 30 verschiedene Muttersprachen gesprochen werden. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kommt aus dem Ausland, ihre Muttersprache ist - aus der Sicht der VBS - eine Drittsprache wie z. B. Arabisch, Albanisch, Bantu, Chinesisch, Hindi, Ibo, Suaheli, Tagalog, Malayalam, Urdu, Yoruba, um nur einige zu nennen. Der kleinere Teil dieser Schülerinnen und Schüler kommt für einen begrenzten Zeitraum nach Wien und geht danach wieder in seine Heimat zurück. Viele bleiben jedoch und besuchen nach vier Jahren Mittelstufe die bilinguale Oberstufe oder die bilinguale Handelsakademie. Sie alle kommen mit sehr unterschiedlichen bis gar keinen Deutschkenntnissen und können im Konzept der VBS die Gegenstände Englisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache belegen. Viele Schülerinnen und Schüler, die eine Drittsprache als Muttersprache sprechen, lernen anfangs Deutsch und Englisch in den Zweitsprachkursen. Im Laufe der vier Jahre kristallisiert sich dann entweder Englisch oder Deutsch zu ihrer vorrangigen Verkehrssprache heraus.

Dieses bunte Spektrum an Sprachen und Nationalitäten ist gut geeignet, sich selbst und andere besser kennen und achten zu lernen und Vorurteile gegenüber fremden Kulturen abzubauen. Beim alljährlich stattfindenden Jahresabschlussfest der Schule wird die bilinguale Sprachkompetenz durch internationale Kochkünste ergänzt. Eltern und Lehrende gestalten gemeinsam ein Buffet, an dem Düfte und Gerüche aus vielen verschiedenen Ländern die Sinne beleben und Lust machen auf multikulturelle Genüsse, weniger der sprachlichen als vielmehr der kulinarischen Art.

Irmtraud Kuchl

THOSE WONDERFUL YEARS

How can I explain,
How can I start,
How can I express my feelings like
that?

The time we all spent together
For me, those times will last for ever.

Full of laughter we started our years,
And now - will we end up in tears?

There are no words for this,
I can only say that I will miss
THOSE WONDERFUL YEARS!

Written by Jenny JOSEPH
4th form VBS Wendstattgasse
1999



4. Outputvariablen: Sprachliche, kulturelle und kognitive Fertigkeiten

Hinsichtlich der Outputvariablen werden im 2. Teil des 1. Berichts die sprachlichen Fertigkeiten einer 1. und 4. Klasse der VBS miteinander verglichen. Auf Anregung der beigezogenen Expertengruppe wurde für den 3. Bericht auch der Output einer Kontrollgruppe aus drei nichtbilingualen Schulen (Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse) erhoben.

4.1. Methodisches Vorgehen zur Erhebung des Output

Der Evaluationszeitraum von zwei Jahren erlaubte keine durchgehende Langzeitstudie einer Schülergruppe. Aus diesem Grund wurde der Output einer 1. Klasse mit jenem einer 4. Klasse verglichen. Um eine möglichst große Vergleichbarkeit auf allen Ebenen sicherzustellen, wurden beide Klassen im Fach **Biologie** untersucht, wobei in beiden Fällen die gleiche österreichische Lehrkraft unterrichtete, allerdings mit unterschiedlichen *native speaker teachers*. In beiden Klassen wurden Unterrichtsstunden mit Kassettenrekorder aufgezeichnet, die Noten der Schülerinnen und Schüler im Fach erhoben, sowie kognitive Flexibilität und kulturelle Kompetenz durch einen Test überprüft. Zusätzlich gab es Interviews mit den Lehrenden sowie mit je sechs Schülerinnen und Schülern pro Klasse, wobei jeweils zwei von diesen sehr gute, zwei mittelmäßige und die anderen beiden eher schlechtere Noten hatten. Die interviewten Schülerpaare waren jeweils männlich und weiblich gemischt zusammengesetzt. Die Schülerinterviews (à 25 Minuten, auf Kassette aufgezeichnet und transkribiert) dienten zur Feststellung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz, der kognitiven Flexibilität und als Anhaltspunkt für Motivation und Einstellung der Schülerinnen und Schüler.

Zur Feststellung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden wurde ein Interviewformat gewählt, in welchem diese die Forscherin interviewten. Um die Schülersauswahl durch die Lehrenden nachvollziehen zu können und um etwaige Anhaltspunkte über den Zusammenhang von interpersoneller kommunikativer Kompetenz und kognitiver akademischer Sprachkompetenz ziehen zu können, wurden auch die Klassennoten eingesehen.

Interpersonelle kommunikative Kompetenz:

Sprachfertigkeiten, welche im persönlichen Gespräch und in der täglichen Interaktion mit anderen Menschen nötig sind, wie z.B. die Fähigkeit ein Gespräch beim Einkaufen oder in ähnlichen Alltagssituationen zu führen (siehe Baker 1993).

Kognitive akademische Kompetenz:

Sprachliche Fertigkeiten, die im schulischen Unterricht benötigt werden. Diese Fertigkeiten, werden daher auch in den schulischen Tests überprüft (z.B. Lese- und Schreibfertigkeiten). Die interpersonelle kommunikative Kompetenz reicht alleine nicht aus, um den sprachlichen Anforderungen des Schulunterrichts gewachsen zu sein.

Die kognitive Flexibilität wurde mithilfe eines Tests ermittelt, welcher ursprünglich von Piaget entwickelt und von Bialystok (1988) als Maß für kognitive Flexibilität im bilingualen Immersionsunterricht in Kanada adaptiert wurde.

Kognitive Flexibilität:

Dieser Begriff wird oft mit "kreativem Denken" oder auch "Toleranz für Mehrdeutigkeit" gleichgesetzt (Baker 1993).

Es gibt eine Reihe von Tests, die diese Fähigkeit überprüfen. Der am häufigsten eingesetzte Test fragt, wie viele Verwendungsmöglichkeiten die Testpersonen z.B. für eine Schachtel finden können. Die kognitive Flexibilität wird umso höher eingestuft, je mehr Möglichkeiten der Verwendung genannt werden. Carol Morgan führte in ihrer Evaluation zusätzlich einen Test durch, der überprüfte, wie weit sich die Schülerinnen und Schüler von fixen Verbindungen zwischen Wortformen und den ihnen zugeordneten Gegenständen lösen konnten (im konkreten Fall mussten die Wörter "Sonne" und "Mond" jeweils durch das andere ersetzt werden).

Bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Wortschatz und Idiomatik, sprachliche Richtigkeit in Grammatik und Wortwahl, flüssiges Sprechen, soziolinguistische Kompetenz/Hörverständnis und interaktive Kompetenz (Verhalten als Gesprächspartner oder -partnerin).

4.2. Bewertung der kommunikativen Kompetenz im Interview mit den Schülerinnen und Schülern der VBS

Die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler anhand der Interviews wich von der Beurteilung durch die Lehrenden der Schule besonders in der 1. Klasse stark ab. Bei der 4. Klasse unterschieden sich die Ergebnisse durch das Evaluationsprojekt und durch die Lehrenden weniger stark. Die Beurteilung durch die Interviews ergab auch die zu erwartende Verbesserung der sprachlichen Kompetenz von der 1. bis zur 4. Klasse. Interessanterweise schnitten die Knaben in den meisten Fällen besser ab als die Mädchen, was in auffallendem Kontrast zu üblichen Evaluationen der sprachlichen Kompetenz steht. Möglicherweise fördert gerade der bilinguale Unterricht auch die sprachlichen Fähigkeiten der männlichen Schüler stärker als einsprachiger Unterricht.

Die Interviews brachten auch zutage, dass Lernende mit relativ bescheidenen sprachlichen Kenntnissen trotzdem relativ gute Kommunikationspartnerinnen und -partner sein können, wenn sie über gute interaktive Kompetenz verfügen. Diese interaktive Kompetenz wird im schulischen Beurteilungssystem oft nicht ausreichend miteinbezogen. Die Evaluation zeigte außerdem, dass es sehr schwierig ist, Komponenten von kommunikativer Kompetenz zu definieren, welche den herausragenden Fähigkeiten einiger Schülerinnen und Schüler gerecht werden könnten. Noch schwieriger ist es, interaktive kommunikative Kompetenz zu beurteilen, da dafür keine ausreichenden Beurteilungsinstrumente entwickelt wurden.

Kommunikative Kompetenz:

Darunter versteht man im allgemeinen das sprachliche Wissen und die Fähigkeit dieses in der Kommunikation richtig und situationsadäquat einzusetzen. In der Forschung wird die kommunikative Kompetenz in mehrere Komponenten aufgeteilt, welche sich teilweise voneinander unterscheiden - je nachdem wie weit der Begriff "kommunikative Kompetenz" gefasst wird.

Carol Morgan verwendet in ihrer Evaluation eine Beschreibung von kommunikativer Kompetenz, welche sich aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

1. Umfang sprachlicher Mittel (Wortschatz, Strukturen und Phrasen, Füllpartikel)
2. Sprachrichtigkeit (im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes)
3. Flüssigkeit und Sicherheit im sprachlichen Ausdruck
4. Soziolinguistische Kompetenz (wieweit reagieren die Lernenden angemessen auf die jeweilige Situation)
5. Interaktive Kompetenz (Verhalten als Gesprächspartner oder -partnerin)

Interaktive Kompetenz:

Diese Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Gesprächspartnern und -partnerinnen im Gespräch so zu kommunizieren, dass das Gesprächsziel auch beim Auftreten von Unklarheiten und Missverständnissen erreicht werden kann. Dazu gehört, dass man auf die Gesprächspartner eingeht und Mittel zur Verständnissicherung einsetzt (Nachfragen, Paraphrasieren, usw.), wenn es zu Unklarheiten oder zu Kommunikationsproblemen kommt. In der Forschung wird interaktive Kompetenz oft mit interpersoneller Kompetenz gleichgesetzt. Sie ist eine Teilkomponente der kommunikativen Kompetenz.

4.3. Output einer Kontrollgruppe: Evaluierung der kommunikativen Kompetenz von Lernenden aus drei nichtbilingualen Schulen

Auf Anregung der Expertengruppe wurde auch eine kleinere Gruppe von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse aus drei weiteren Schulen interviewt, um einen Vergleich bezüglich kommunikativer Kompetenz in nichtbilingualen Schulformen zu haben.

Die Evaluation der kommunikativen Kompetenz der Vergleichsgruppen findet sich in Bericht 3 des Originalberichts.

Die Interviews wurden in der selben Art durchgeführt wie in der VBS, unter Berücksichtigung derselben Kriterien für die Evaluierung der kommunikativen Kompetenz. Die Resultate müssen allerdings mit Rücksicht darauf gesehen werden, dass die Evaluationsbedingungen nicht ident mit jenen in der VBS waren (weniger Zeit, geringere Vertrautheit der Forscherin mit dem Schulkontext und den interviewten Schülerinnen und Schülern).

4.4. Bewertung der kommunikativen Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe

Angesichts des Umstandes, dass die Schülerinnen und Schüler der VBS ca. 40% eines Schultages mit Englisch konfrontiert sind, ist es nicht erstaunlich, dass die kommunikative Kompetenz der VBS-Schülerinnen und -Schüler im allgemeinen höher war als die der Vergleichsgruppe.

Die Interviewergebnisse der Vergleichsgruppe wichen allerdings weniger von den Schulnoten ab als die Ergebnisse der VBS. Dies ist als weiterer Hinweis darauf zu sehen, dass jene sprachlichen Fertigkeiten, welche gerade im bilingualen Unterricht besonders gefördert werden, durch die schulische Beurteilung nicht immer ausreichend erfasst werden. Dies liegt wohl auch daran, dass für die Erfassung dieser Kompetenzen kaum ausreichende Beurteilungskriterien existieren.

Aus diesem Grund wäre es wichtig, alternative Beurteilungssysteme zu entwickeln, welche den Fähigkeiten, die im bilingualen Unterricht entwickelt werden, besser entsprechen.

Interessant war auch, dass die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe, welche am besten in den Interviews abschnitten, nicht Deutsch als Muttersprache hatten, sondern einen mehrsprachigen familiären Hintergrund aufwiesen. In der VBS schnitten Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache sehr gut ab. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die VBS für einsprachige Lernende eine ähnliche Erfahrung vermittelt wie sie sonst nur Schülerinnen und Schüler in multilingualen Familien erleben.

Diskussion:

In der wissenschaftlichen Literatur wird dieser Aspekt kaum diskutiert.

Stuart Simpson (VBS Koordinator, Stadtschulrat für Wien):

Zwischenmenschliche Beziehungen sind normalerweise sprachgebunden.

Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache haben bereits von der Volksschule an Erfahrung mit einer Fremdsprache (d.h. Deutsch als Unterrichtssprache) und entwickeln daher mit relativer Leichtigkeit Sprachlernstrategien, die es ihnen ermöglichen, andere Sprachen wie z.B. Englisch im schulischen Alltag zu meistern. Analog dazu lernen deutschsprachige Schülerinnen und Schüler der VBS, durch den ständigen Umgang mit *native speaker teachers* und englischsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler in kürzester Zeit, Englisch als eine Alternativform der Kommunikation zu akzeptieren.

5. Was sind die optimalen Bedingungen für den bilingualen Unterricht?

Die Frage, was die optimalen Bedingungen für bilinguales Lernen sind, wird in der Evaluation durch eine Analyse der Inputvariablen, d.h. Lehrereinput, und der Prozessvariablen, d.h., Sprachverwendung im Klassenzimmer, untersucht. Bericht 2 des Originals befasst sich generell mit der Frage, was die optimalen Bedingungen für bilinguales Lernen sind.

5.1. Inhalts- und sprachgeleiteter Unterricht

Nach Met (1998) ist eine wesentliche Fragestellung im bilingualen Unterricht bzw. im Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache, ob der Unterricht inhaltsgeleitet oder sprachgeleitet ist. **Inhaltsgeleitet** bedeutet, dass der Fachunterricht überwiegend oder ausschließlich durch die Fremdsprache vermittelt wird (der Schwerpunkt liegt auf dem Verstehen der Fachinhalte), während **sprachgeleitet** heißt, dass der Fremdsprachenunterricht interessanter gestaltet wird, indem authentisches Material aus verschiedenen Fächern zum Inhalt des Fremdsprachenunterrichts gemacht wird. (Hier geht es vor allem darum, dass die Fremdsprache möglichst gut verstanden und auch praktiziert wird, da der Schwerpunkt auf dem Erlernen der Sprache liegt). Im Gegensatz zu einem derart sprachgeleiteten Fremdsprachenunterricht sehen sich Initiativen wie die VBS oder Englisch als Arbeitssprache dem Einsatz einer Fremdsprache im Fachunterricht verpflichtet und sind damit inhaltsgeleitete Ansätze. Es handelt sich hier allerdings um eine theoretische Unterscheidung, die in der Unterrichtsrealität nicht in dieser strikten Trennung vorkommt, da immer beide Ansätze im Unterricht vorhanden sind.

5.2. Bedingungen für optimales Lernen im Unterricht:

Alle Faktoren, welche den Lernprozess im Allgemeinen fördern, tragen auch zu erfolgreichem Lernen im bilingualen Unterricht bei:

- Aufgabenstellungen, welche für die Lernenden von Interesse sind und Herausforderungen bieten
- Feedback/Lehrerrückmeldungen
- Vorzeigen, Visualisierung, Demonstration im Unterricht
- Motivation der Lernenden, indem Lernen relevant und zugänglich gemacht wird
- Aufzeigen von fachübergreifender Relevanz und Anwendung von Wortfeldern
- Herstellung von Verbindungen zwischen den verschiedenen Fächern und Anwendungen der Sprache im Unterricht

5.3. Bedingungen für optimales Lernen im bilingualen Kontext

Im bilingualen Unterricht spielen darüber hinaus noch zusätzliche Faktoren eine wesentliche Rolle, nämlich

- die Wahl der Fächer für den bilingualen Unterricht
- die Zuordnung der Sprachen

- der Einsatz von *native speaker teachers*
- Methoden der Hilfestellung, welche den Lernenden geboten wird.

5.3.1. Wahl der Fächer

Die Frage, welche Fächer für den bilingualen Unterricht bzw. Englisch als Arbeitssprache gewählt werden sollen, kann nicht eindeutig beantwortet werden. (Wie bereits erwähnt wird in der VBS Wendstattgasse (siehe Definition von „bilingualer Unterricht“ des Stadtschulrates für Wien) während des gesamten Schuljahres in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer von qualifizierten englisch- und deutschsprachigen Lehrkräften zweisprachig unterrichtet.) Obwohl vielfach Fächer wie Geschichte, Geografie aber auch Biologie als besonders geeignet, Mathematik hingegen als weniger günstig eingeschätzt werden, hängt es immer von der jeweiligen Zielsetzung ab, welche Sprachzuordnung vorgenommen wird. Auch die Fragen, welche Unterrichtsmaterialien und welche Ansätze im Sinne eines möglichst kohärenten Lehrplanes geeignet sind, sollten in die Überlegungen mit einfließen.

5.3.2. Zuordnung der Sprachen

Auch was die Zuordnung der beiden Sprachen im bilingualen Unterricht betrifft, gibt es zwei unterschiedliche theoretische Positionen. Eine Meinung ist, dass eine strikte Trennung von Muttersprache und Zweitsprache bezüglich Zeit, Ort, Thema und Person erfolgen sollte. Durch die hohe Präsenz der englischen Sprache in der VBS hat sich eine strikte Trennung der Sprachen weder als absolut notwendig, noch als erstrebenswert erwiesen. Allerdings wird bei der Unterrichtsplanung jeweils vorher festgelegt, in welchen Einheiten Englisch bzw. Deutsch primär verwendet wird, oder ob die beiden Sprachen in der Stunde in einem ausgewogenen Verhältnis eingesetzt werden.

In der Frage, wie der abwechselnde Einsatz der beiden Sprachen am sinnvollsten erfolgen kann, gibt es in der Literatur auch einige interessante Vorschläge, welche in zukünftigen Lehrerfortbildungsprogrammen im Detail diskutiert und erprobt werden könnten.

Aus Gründen der Verständnissicherung ist ein gelegentlicher Wechsel von der einen in die andere Sprache von Vorteil. Diese Art von funktionalem Code-Switching sollte jedoch nicht durch einen ständigen Wechsel überstrapaziert werden, um zu starke Verwirrung zu vermeiden. Gewarnt wird vor wortgetreuen Übersetzungen, da diese die Schülerinnen und Schüler dazu verleiten könnten, sich selektiv nur auf eine Sprache zu konzentrieren.

Im Kontext der VBS macht die gleichzeitige Verwendung beider Sprachen sicherlich Sinn, da auch eine gemischte Gruppe von Lernenden mit Muttersprache Deutsch bzw. Englisch existiert. In Programmen mit Englisch als Arbeitssprache ist die Situation sicherlich anders gelagert, d.h., dass auch die Zuordnung der Sprachen diesem Kontext angepasst werden sollte.

5.3.3. Der Einsatz von *native speaker teachers* im Unterricht

Der Einsatz von *native speaker teachers* wurde bereits vielfach als eine echte Bereicherung für den Unterricht gesehen. Die VBS Wendstattgasse hat den Vorteil, dass sie über 9 *native speaker teachers* in der Schule verfügt, die entsprechend ihrer Qualifikation als gleichberechtigte Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Muttersprache verschiedene Unterrichtsfächer unterrichten.

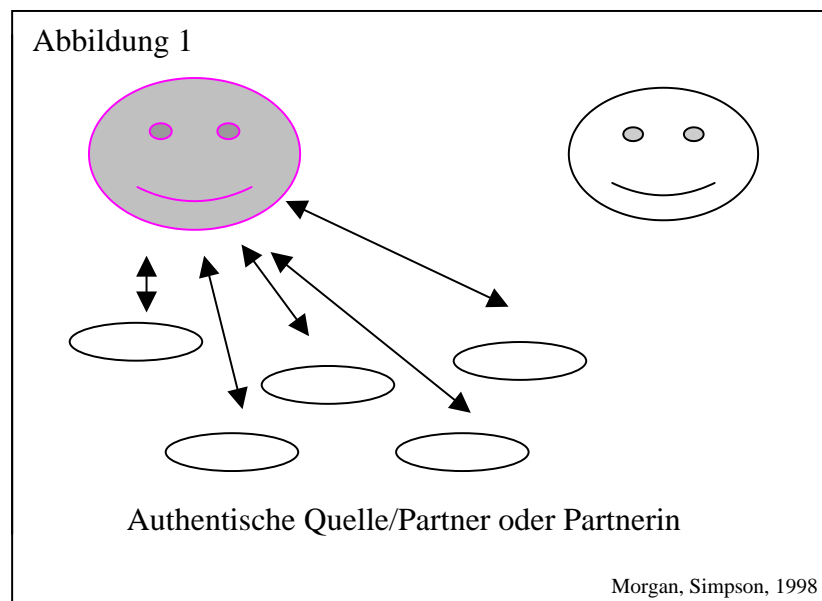
In einer Fortbildungsveranstaltung der VBS im Jahre 1998 wurden sieben verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von *native speaker teachers* im Teamunterricht identifiziert (Morgan 1998). In einigen Fällen haben *native speaker teachers* eine primär unterstützende Funktion für den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin, in anderen Fällen liefern sie zusätzlichen Input; eine weitere Variante ist der ständige Wechsel zwischen Input von Seiten des *native speaker teachers* und dem Fachinput der Lehrperson. *Native speaker teachers* können gesehen werden als:

- Expertinnen und Experten für Sprache
- Expertinnen und Experten für Landeskunde und Kultur
- Wertvolle Partner im *team-teaching* Modell

Im folgenden sollen verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von *native speaker teachers* näher erläutert werden:

***Native speaker teachers* als authentische Quellen/ Partnerinnen und Partner**

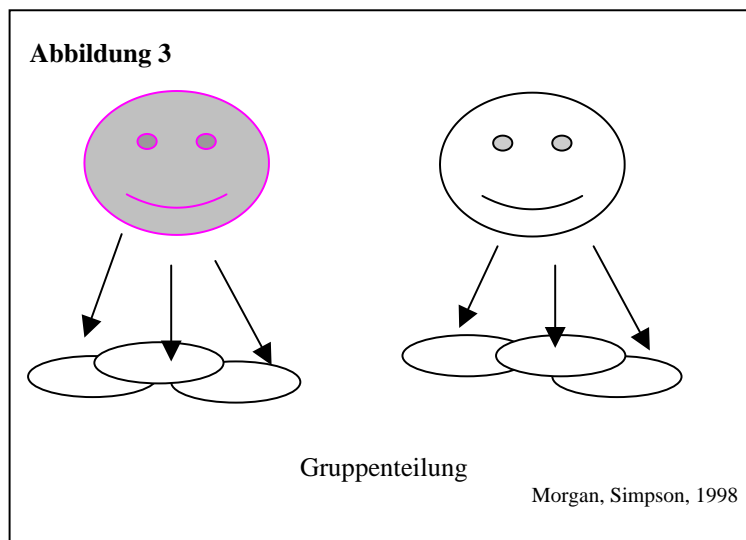
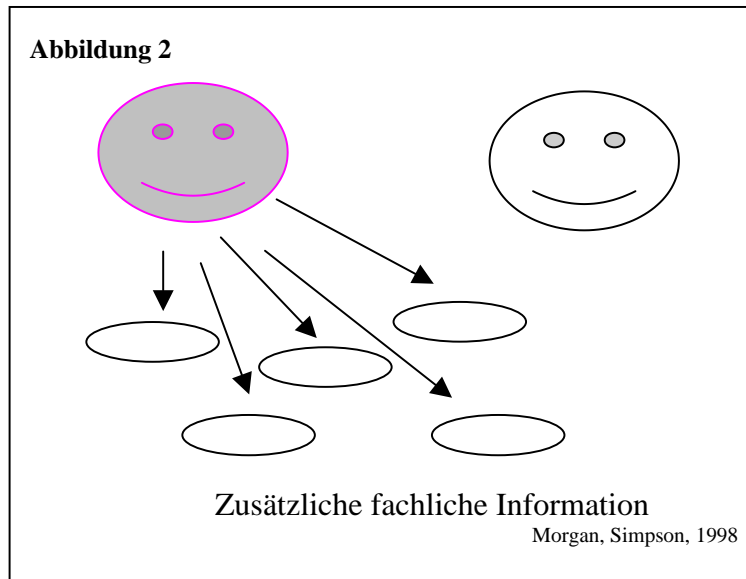
In diesem Modell sind *native speaker teachers* als unabhängig agierend von den Lehrerinnen und Lehrern zu sehen. Hier sind sie Teil des Kontexts im Sprachlernen, indem sie authentische Sprache und authentische Kommunikationssituationen bieten. Durch dieses Modell werden die Lernenden angeregt, die Sprache richtig zu verwenden. Zusätzlich steigt ihre Motivation Englisch zu sprechen.



Zusätzliche Information im Unterrichtsfach und zusätzliche Hilfestellung durch Gruppenteilung

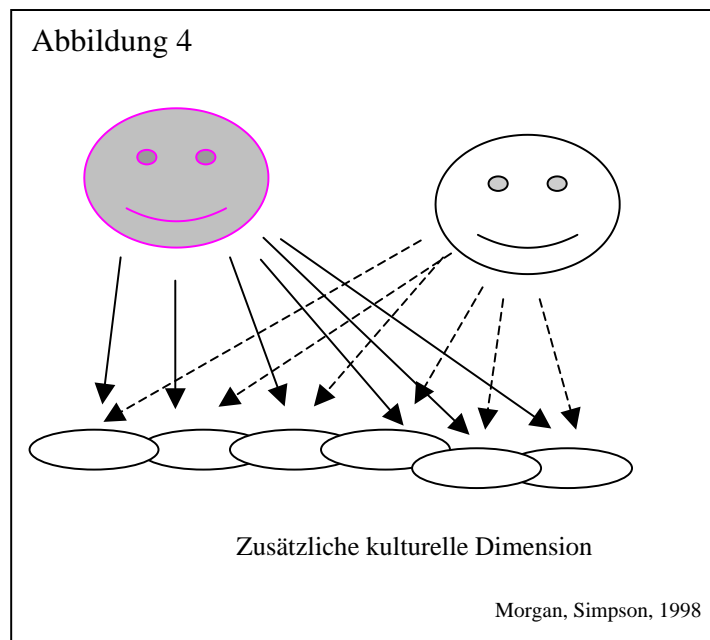
Auch hier agieren die *native speaker teachers* unabhängig von den Lehrern und Lehrerinnen des Faches, allerdings in unterstützender Funktion. In diesem Fall sind sie weitere Personen im Klassenzimmer, die im Falle einer entsprechenden Expertise zusätzliche fachliche Information im jeweiligen Unterrichtsfach beisteuern können. Eine mögliche Vorgangsweise

ist auch, dass der Lehrinhalt zwischen den beiden Personen so aufgeteilt wird, dass das Thema von jedem der beiden in einer anderen Form oder aus einer anderen Perspektive dargestellt wird. In einer Mikroeinheit zu Demonstrationszwecken präsentierte ein *native speaker teacher* z.B. ein Thema aus dem Bereich der Physik (globale Erwärmung) in erzählender Form als Ergänzung zum wissenschaftlich orientierten Ansatz des deutschsprachigen Physiklehrers. Eine mögliche Variante besteht auch darin, dass die *native speaker teachers* mit einer Gruppe arbeiten, während sich die Lehrerinnen oder Lehrer einer anderen Gruppe widmen, so dass für die Lernenden eine maximale individuelle Betreuung gewährleistet ist.



Zusätzliche kulturelle Dimension

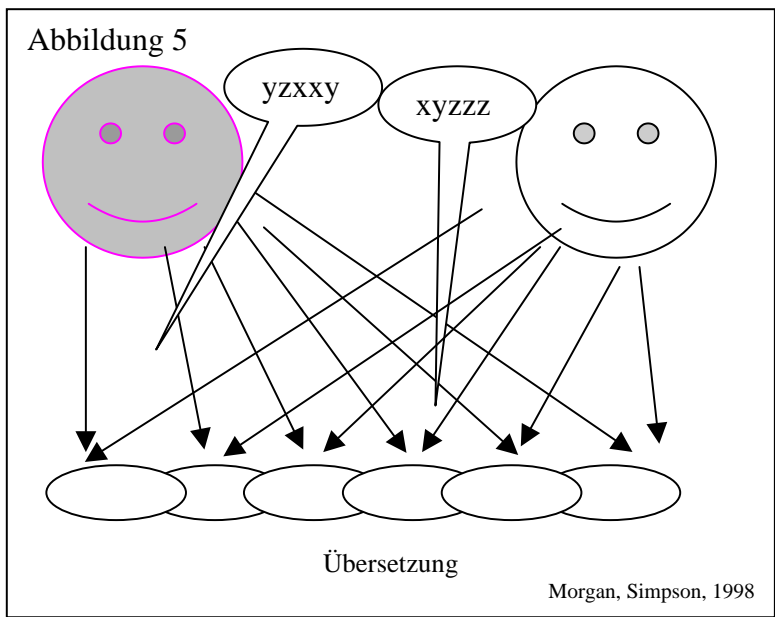
In diesem Modell besteht zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und *native speaker teacher* eine interaktive Beziehung. Beide eröffnen durch ihre unterschiedlichen kulturellen Perspektiven auch wertvolle alternative Sichtweisen für die Schülerinnen und Schüler. Der besondere Wert dieser Team-teaching-Situation liegt in der Sichtbarmachung unterschiedlicher Perspektiven zu gewissen Problembereichen eines Faches für die Lernenden. In einem konkreten Beispiel in der VBS bot ein Team von Lehrenden eine Einheit zum Thema 1. Weltkrieg an, wobei die unterschiedlichen Positionen aus der österreichischen und der britischen Sicht dargestellt wurden. Diese Vorgangsweise ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern, ihre eigene Anschauung zu relativieren und zu einer globaleren Sichtweisen gelangen.



Übersetzung

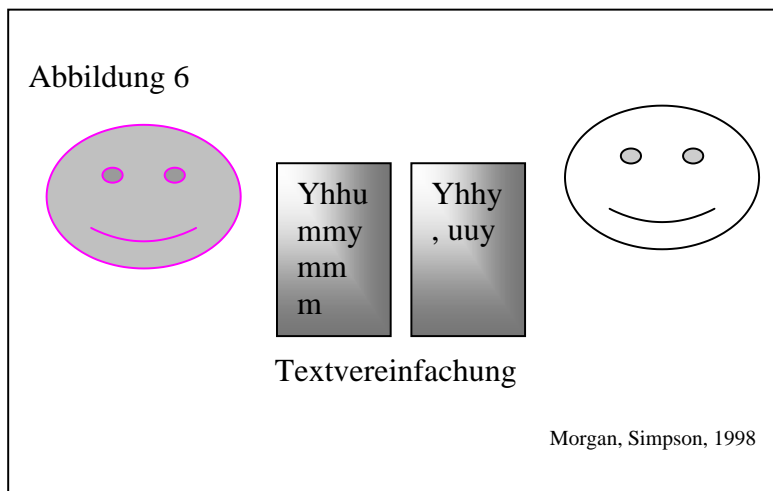
Auch in diesem Modell interagieren die *native speaker teachers* mit den Lehrpersonen des Sachfaches. Dieses Modell empfiehlt sich besonders in jenen Fällen, wo ein Unterrichtsfach zweisprachig unterrichtet wird und wo unter den Schülern und Schülerinnen sowohl englische als auch deutsche *native speakers* sind. Hier besteht allerdings die Gefahr des selektiven Zuhörens.

Für die Modelle 2-5 besteht zudem die Gefahr des sogenannten „Wimbledon Effekts“, d.h. dass die Aufmerksamkeit zu schnell und ständig von einer zur anderen Person hin und her wechselt. Durch sorgfältige Planung kann dieser Effekt allerdings überwunden bzw. abgeschwächt werden.



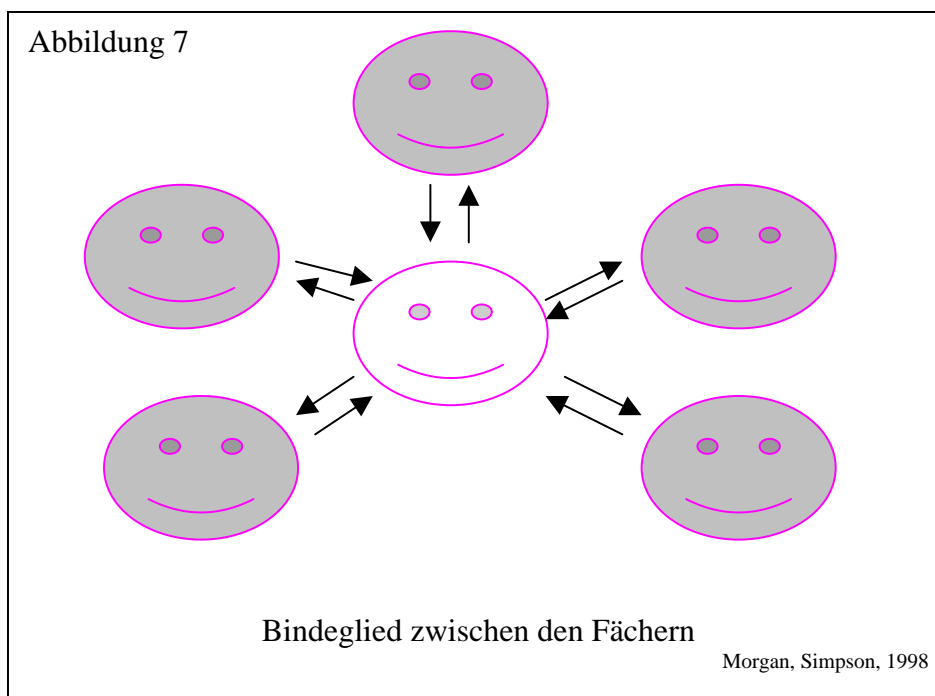
Textvereinfachung

In diesem Fall unterstützen die *native speaker teachers* eher die Lehrenden als die Lernenden. Eines der größten Probleme im zweisprachigen Unterricht ist es, passendes Material zu finden. Authentische englische Texte, welche für den Fachunterricht geeignet sind, sind vielfach wegen ihres zu hohen sprachlichen Niveaus unbrauchbar. Viele Texte müssen vereinfacht und gekürzt werden. Dies ist besonders für Lehrende, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichten, eine sehr schwierige und zeitraubende Aktivität. Gerade in diesem Fall ist die Hilfe durch *native speaker teachers* überaus wertvoll.



Bindeglied zwischen verschiedenen Fächern sowie zwischen Sprachunterricht und Sachunterricht

Dieses Modell entspricht der Forderung des neuen Lehrplans nach fächerübergreifendem Unterricht. *Native speaker teachers* geben in verschiedenen Fächern Hilfestellung und sind daher informiert, welche Themen zu welchem Zeitpunkt in den unterschiedlichen Fächern behandelt werden. Da sie zwischen den verschiedenen Fächern wechseln, können sie wertvolle Beiträge bei der Koordination der fachübergreifenden Themen leisten. Gleichzeitig wird dadurch die Möglichkeit geschaffen, gezielte Wortschatzarbeit zu bestimmten Themenbereichen anzubieten und Lernen durch verschiedenartige Perspektiven zu ermöglichen.



Fachabhängige Anforderungen an die *native speaker teachers*

Die VBS-Fortbildung zeigte außerdem auf, dass die hier angeführten Modelle des Einsatzes von *native speaker teachers* auch vom unterrichteten Fach abhängig sind. Das Modell der zusätzlichen Hilfestellung wird großteils im Mathematikunterricht verwendet, in dem die Schülerinnen und Schüler vorwiegend individuell an Problemstellungen arbeiten, während Modell 4 (kulturelle und landeskundliche Perspektiven) vor allem im Geschichte- und Geografieunterricht Anwendung findet.

BLITZLICHTER AUS DEM ALLTAG DER VBS

NATIVE SPEAKER TEACHERS

Derzeit sind an der VBS Wendstattgasse 35 Lehrende beschäftigt. Die ausländischen Lehrenden kommen aus England, Schottland, Irland, den Vereinigten Staaten, Mittelamerika und Australien und sind wesentlicher Bestandteil des VBS-Konzepts. Ihre Aufgabe ist es, nicht nur den englisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern muttersprachlichen Unterricht zu erteilen, sondern auch für authentischen fremdsprachlichen Input seitens der österreichischen Sprach- und Fachlehrkräfte zu sorgen.

So werden sie als „Jack of all Trades“ in allen bilingual geführten Fächern eingesetzt, was umfassendes Wissen sowohl in den natur- wie auch geisteswissenschaftlichen Fächern erfordert. Sie sind oberste fremdsprachliche Instanz bei standortbezogener Lehrerfortbildung, die praktisch täglich stattfindet – es wird laut VBS-Philosophie, mit den *native speaker teachers* im Konferenzzimmer größtenteils Englisch gesprochen. Das ist in der Hektik, die der Schulalltag mit sich bringt, und in dem Bewusstsein, dass die meisten ausländischen Lehrenden der VBS schon längere Zeit in Österreich leben und über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, nicht immer der einfachste Weg.

Bei der Zusammenarbeit mit den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern erfüllen *native speaker teachers* eine große Anzahl von unterschiedlichsten Aufgaben:

- * Sie bearbeiten fremdsprachliche Texte, indem sie sie für die jeweilige Altersstufe der Lernenden aufbereiten
- * sie übersetzen Elterninformationen und andere schulinterne Dokumente
- * sie vernetzen Sach- und Sprachfächer
- * sie zerteilen das oft sehr komplexe Lehrstoffangebot des Sachfachs in kleine, leicht verdauliche Stücke
- * sie bringen auf Grund ihres andersartigen kulturellen Hintergrunds neue Perspektiven in vielschichtige, z. B. historische, Themen ein und erleichtern den Lernenden wie auch den österreichischen Lehrenden die Begegnung mit fremden sozialen und kulturellen Mustern
- * sie erfinden immer neue methodische Wege um den Schülerinnen und Schülern beim Lernen von schwierigem Fachvokabular oder komplexen grammatikalischen Strukturen behilflich zu sein.

Die *native speaker teachers* bringen das Bunte und Lebendige der weiten Welt in das Klassenzimmer und in den Lehrkörper und tragen damit wesentlich zu der Lehrplanforderung nach interkultureller Kommunikation bei. Gleichzeitig jedoch stellt diese Vielfalt alle beteiligten Lehrkräfte wie auch die Schulleitung in menschlicher, organisatorischer wie auch inhaltlicher Hinsicht vor schwierige Aufgaben. Fingerspitzengefühl, Toleranz und die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren, bestimmen das Zusammenleben und -arbeiten eines Teams, das in sehr divergierenden Gesellschafts- und Schulsystemen aufgewachsen ist.

Als kleines Beispiel sei hier nur die österreichische Schulschrift angeführt, die oft mühsam erlernt werden muss, oder die deutsche „Erlasssprache“, an der auch Lehrerinnen und Lehrer mit sehr guten Deutschkenntnissen oftmals scheitern. So kann es gelegentlich schon vorkommen, dass Meinungen sprachlicher oder gesellschaftspolitischer Natur aufeinander prallen und von Eltern und Schule viel Verständnis und Zeit für praktikable Lösungen abverlangt wird.

Es steht außer Zweifel, dass *native speaker teachers* im Konzept des zweisprachigen Unterrichts unabdingbar sind, dennoch wird ihnen, trotz vorhandener Qualifikationen aus ihren Heimatländern, der Beginn in Wien sehr schwer gemacht.

Die nachfolgenden Berichte von zwei Lehrerinnen der VBS Wendstattgasse spiegeln diese Problematik und zeigen ihr über Jahre dauerndes verzweifelt Ringen um gerechte finanzielle Abgeltung und Anerkennung ihrer Lehramtszeugnisse.

Irmtraud Kuchl



My name is Jennifer Süsoy and I come from Manchester, England. Ten years ago I came to live in Vienna with my family. For the past five years I have been teaching as a *native speaker teacher* at the First Vienna Bilingual Middle School, Wendstattgasse. I thoroughly enjoy working in a team of the friendliest, most dedicated teachers and feel very fortunate to be part of such an exciting project.

However, my struggle for recognition as a qualified teacher according to Austrian law has led me to wonder why there has to be so much „red tape“. I am sure that any foreign teacher who has ever had dealings with the Ministry can confirm that this undertaking requires a great amount of determination.

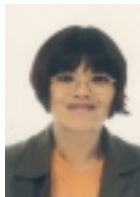
When I first handed my various certificates in to the Ministry, duly translated and covered in official stamps and signatures, I was naively confident that my situation would promptly be sorted out to my satisfaction. Not so!

One year later, when I cautiously enquired how much longer the process would take, I was informed that my documents had been lost. I wonder how long they would have waited to tell me, if I hadn't asked? The second time I handed over my papers I was careful to ask for a signature confirming where, when and to whom they had been given.

When it became obvious that I would have to obtain Austrian teaching qualifications in order to have the same conditions of employment as an Austrian teacher, I enrolled at the local teacher training college. The procedure was straightforward. After all, I had „A levels“ – or so I thought. On the day I triumphantly produced my Austrian teaching certificate, I was told that it wouldn't make any difference to my situation as I didn't have the Austrian Matura.

At this point I did wonder whether I should give up. Back home in England my parents had to spend hours unearthing my school reports from over 25 years ago to prove to the authorities beyond the shadow of a doubt that my English school qualifications were up to the required standard – despite a university double honours degree and an Austrian teaching certificate! I managed to emerge from the struggle with the Matura and with a better contract, but do things really have to be so complicated? How many *native speaker teachers* are put off by the prospects of such a procedure?

*Jennifer Süsoy
First Vienna Bilingual Middle School
Wendstattgasse 3
1100 Wien*



On Being Natives by Helen Innerhofer

Even after working for seven years in the Austrian school system I still can't get used to being called one of the "natives". To any person who speaks English as a Mother Tongue, the word "native" conjures up visions of wild savages swinging through the rain forest like Tarzan, uttering phrases like, "Me, Tarzan! You, Jane!"

However, perhaps this word "native" is not too far off target. As time goes by I am forced to acknowledge that the children probably look at us as some kind of strange natives whose language they are trying to learn. We 'native English speakers' on the other hand endeavour with the aid of whatever tricks we have up our sleeves (live action theatricals, songs and visual aids) to pass on our love of our native language not only to English speaking children but also to native German speakers. Who are the natives actually?

Jack of All Trades...

One of the unique 'advantages' of being a "native" English speaker in the Austrian school system is that we are the language support in many subjects we are not always trained to teach. This is challenging and often very interesting - we learn something new every day! However, it also requires a lot of preparation both for the subject teacher and the native English speaker teacher. Understanding new topics, finding the right texts, keywords and explanations in English requires a lot of thought and preparation time (which is often lacking in our busy timetables). The last minute rush to find the right word in the dictionary, or a better explanation from another native English speaker teacher is all part of our daily routine.

The Struggle for Recognition

It's funny how we native English speaker teachers are readily employed by the Ministry of Education because we come from English speaking countries, yet we are given the run-around by various ministries because our qualifications come from outside of Austria.

It took more than three and a half years for the Ministry of Education in Vienna to finally recognise my teaching qualifications from Australia. My patience was rewarded with a big fat cheque with back pay, but by the end of that long period of waiting, I had lost faith that I would ever be paid as a proper teacher. Although, I was warned before I started working at the VBS in 1994 that it would take time to get through the red tape, I never dreamed it would take so long.

In my case the "obstacle" was the fact that while I was a qualified secondary school teacher in Australia, I needed a second subject to qualify to teach in the Austrian System. The fact that I had a qualification for teaching English as a Second Language from International House in London and many years of experience teaching English in both secondary schools and adult education, accounted for little in my battle to get paid as a qualified teacher here in Austria.

I was told after working for more than a year at the VBS that I had to get a statement from the local school authority in Victoria, Australia, that I had taught English there. After I managed to get this letter, which took another 8 months of writing letters and making expensive phone calls in the middle of the night, I was told that I needed another letter that stated specifically that I was qualified to teach English. It took a lawyer to come up with a formulation that the Victorian Education Department could sign and that the Austrian Ministry of Finance could accept to banish the last obstacle in getting my teaching qualification recognised. By the time I got this last statement nearly three years had passed. After all requirements had finally been met, it took another semester for my case to be processed!

As I was only getting around ATS 11.000 a month during that waiting period, I was lucky that my husband was earning enough to keep us afloat. Other people are not so lucky and the struggle for recognition is a battle to make ends meet. It is a paradox that we native English speakers are specifically employed because of our language skills and then financially punished because our qualifications come from overseas.

Helen Innerhofer, B.A., born in Hobart, Tasmania, Australia. Diploma of Education for Social Studies and History; Secondary School Teacher from 1973-76 at Victorian Education Department, Australia; ESL Teacher in San Francisco Community College 1981-83. Since 1994 native speaker teacher at First Vienna Bilingual Middle School.

5.3.4. Methoden und Strategien zur Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau einer Denk- und Handelskompetenz in der Zweitsprache

Der bilinguale Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Einerseits muss Fachwissen verarbeitet, andererseits sollen die Fertigkeiten in der Zweitsprache erworben werden. In der Evaluation beleuchtet Carol Morgan die Frage der Hilfestellung für das Lernen im bilingualen Unterricht. Hilfestellung ist ein wesentlicher Faktor wenn es darum geht, optimale Lernbedingungen aus verschiedenen Perspektiven zu schaffen:

Sie gibt eine Übersicht über die in der wissenschaftlichen Literatur erwähnten Methoden der Hilfestellung, untersucht diesen Aspekt anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Schülerinterviews in der VBS (Bericht 2) und präsentiert die in 10 Interviews erhobene Perspektive von Lehrenden an der VBS (Bericht 4) sowie die Ergebnisse einer Diskussion mit 24 Lehrpersonen weiterer bilingualer Schulen in Wien (diese Diskussion fand auf Initiative des Stadtschulrates für Wien, Europa Büro, am 22. November 2000 statt) .

Für die Unterrichtsbeobachtung wurden 8 Unterrichtsstunden (in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie (Doppelstunde), Biologie, Geografie, Englisch und Deutsch) in einer Klasse ausgewählt, sowie 6 Schülerinnen und Schüler aus drei unterschiedlichen Niveaustufen einer Klasse interviewt. Die beobachtete Klasse war im Gegensatz zu den auf kommunikative Kompetenz und kognitive Flexibilität untersuchten Gruppen dadurch charakterisiert, dass die Lernenden in der Verwendung der englischen Sprache größere Zurückhaltung zeigten (obwohl sie sprachlich sehr kompetent waren) und deren Verwendung der Fremdsprache eher mit Schülerinnen in regulären österreichischen Schulen zu vergleichen waren. Aus diesem Grund war hier auch die Frage, wie zurückhaltende Sprecher zur Verwendung des Englischen aktiviert werden können, besonders interessant zu beobachten. Zusätzlich lag der Beobachtungsschwerpunkt auf fächerübergreifenden Aspekten und verschiedenen Methoden der Unterstützung des Lernprozesses durch Lehrende und Lernende.

Ausgehend von den üblichen Hilfestellungen, wie dem multisensorischen Zugang zu Lerninhalten und dem Ausnutzen des Vorwissens der Lernenden, gilt es vor allem aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer jene multisensorischen Anker zu schaffen, die für die Lernenden Ausgangspunkte zum Aufbau eines inhaltlichen Denkkonzeptes in der Zweitsprache darstellen. Dabei kommt dem Einsatz von visuellen Hilfsmitteln in Form von Bild- und Wortkarten große Bedeutung zu. Es geht allerdings dabei nicht nur um die Visualisierung von Einzelbegriffen, sondern um die Verbildlichung bestimmter Schlüsselwörter, die eben diese Verankerung der entsprechenden Lerninhalte in der Zweitsprache erleichtern.

In einem bilingualen Unterricht, wenn es darum geht, die Vermittlung von thematischen Inhalten auch in einer Fremdsprache zu vollziehen, ist es notwendig, die dafür nötigen Denkprozesse auch für die Lernenden nachvollziehbar zu machen. Daher steht auch die Förderung der entsprechenden Lernfertigkeiten, die zum Erkennen dieser thematischen Inhalte führen, im Vordergrund der Unterrichtsarbeit.

Carol Morgan spricht die Bedeutung dieser "study skills" immer wieder an und regt die Identifizierung dieser "study skills" im Rahmen einer entsprechenden Studie an.¹⁾

Im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung des Konzeptes weist Carol Morgan darauf hin, dass die erfolgreiche praktische Umsetzung von der klaren inhaltlichen Strukturierung, von der Berücksichtigung des fächerübergreifenden Arbeitens und damit verbunden von der gezielten Textwahl abhängen sollte, wobei dem Grundsatz, es sollten nur Texte verwendet werden, die dem Leistungsvermögen und dem intellektuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen, Rechnung getragen werden sollte. Der Vereinfachung von Texten kommt daher eine sehr wichtige Funktion zu. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen oft ihr eigenes Unterrichtsmaterial erstellen um das fachliche Wissen und gleichzeitig auch die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in der Fremdsprache zu entwickeln.

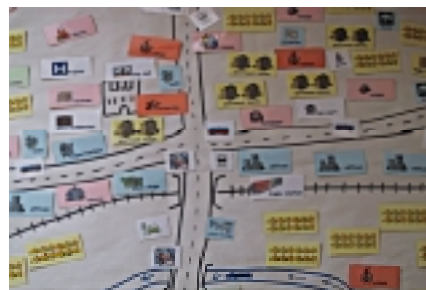
Verwendung von visuellen Hilfsmitteln

Es hat sich gezeigt, dass im bilingualen Unterricht die Verwendung von Bildern und graphischen Darstellungen sowie der Einsatz von erfahrungsorientiertem Lernen besonders hilfreich sind. Diese Art von Lernerunterstützung fördert die sprachliche Entwicklung in besonders hohem Maße.

Key Words



Physik: Elektrizität



Geografie und Wirtschaftskunde: Stadtplanung



Geschichte und Sozialkunde-



Textiles Werken: Kakteen

¹⁾ Siehe Arbeitsgruppentätigkeit in der VBS 10 "Die Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht" .Die Ergebnisse werden auf der Homepage www.gemeinsamlernen.at des bm:bwk veröffentlicht.

Diskussion:

Visualisierung im bilingualen Unterricht (siehe dazu auch die Ausführungen im Kapitel zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung)

Visualisierung ist natürlich in jeder Art von Unterricht wichtig für das Lernen. Dafür gibt es viele Gründe:

- Kinder und Jugendliche leben mehr als je zuvor in einer visuellen Welt (vor allem durch den Einfluss der Medien, wie Fernsehen, Internet, etc.) und sind es gewohnt, mit visuellen Informationen umzugehen.
- Visuelle Kommunikation kommt ohne Sprache aus und ist daher besonders hilfreich, wenn sprachliche Mittel nicht ausreichend zur Verfügung stehen.

Gunther Abuja:

- Visualisierung ist ein essentielles Element, um vor allem bei noch geringen Fremdsprachenkenntnissen der Lernenden eine nichtsprachliche Verständnisbrücke zu bauen, um komplexere oder sprachlich anspruchsvolle Unterrichtsinhalte zu meistern.

Stuart Simpson:

- In vielen Situationen bewahrheitet sich das Sprichwort „a picture is worth a thousand words“. Bilingualer Unterricht und Unterricht mit Englisch als Arbeitssprache müssen dem holistischen Ansatz folgen, in dem alle Sinne, vorwiegend aber die visuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, angesprochen werden. Der Einsatz der Fremdsprache führt zu dem sogenannten „filter effect“, in dem die Fremdsprache als Filter fungiert, um oft eine Überfrachtung an Detailwissen auszublenden. Übrig bleiben wesentliche Inhalte „core knowledge“, die es gilt, mit allen Mitteln, auch visuellen, zu unterstützen.

Vereinfachung von Sprache und Herausarbeiten von sprachlichen Mustern

Die Vereinfachung von Texten trägt wesentlich zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im zweisprachigen Unterricht bei. Dies ist hier besonders wichtig, da die Lehrkräfte oft ihr eigenes Lehrmaterial erstellen müssen, um das fachliche Wissen und gleichzeitig auch die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in der Fremdsprache zu entwickeln. Hier kommt den *native speaker teachers* eine tragende Funktion zu.

In der VBS hat sich das System der Schlüsselwörter (*key words*) besonders bewährt. Hier werden für jedes Fach die wichtigsten Begriffe in beiden Sprachen gesammelt und in übersichtlicher Form bereitgestellt. Allerdings sollte diese Praxis nach Ansicht einiger interviewter Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich folgender Kriterien überdacht werden:

- Sollte die Methode nach Alter oder Fach variiert werden?
- Sollte für jedes Fach eine Vokabelbank aufgebaut werden?
- Wird genügend darauf geachtet, ob die Lernenden die Bedeutung dieser Schlüsselwörter in ihrer Muttersprache auch verstehen?

Jedes Fach ist auch durch den ihm eigenen Diskurs geprägt, welcher in bestimmten Textgenres oder Diskursstrukturen zum Vorschein kommt. Aus diesem Grund ist bei der Arbeit mit fachspezifischen Texten auch dieser Aspekt wichtig.

Explizite Textanalyse kann daher gerade im bilingualen Unterricht eine wichtige Lernhilfe darstellen. Clegg (1999) empfiehlt, Texte dadurch zu entlasten, dass schwierige Wörter vor der Arbeit am Text im Unterricht aufbereitet werden. Als zweite Methode nennt er die graphische Darstellung des Textinhalts. Die Arbeit mit der Textstruktur kann auch derart erfolgen, dass sprachliche Strukturierungselemente oder die typische Sprache eines Textes herausgestrichen werden.

Auch in den Interviews mit Lehrenden an der VBS und in der Unterrichtsbeobachtung kristallisierte sich heraus, dass die Bereitstellung eines strukturierten Rahmens für die Textanalyse ein wesentlicher Aspekt der pädagogischen Hilfestellung war. Eine gut strukturierte Textarbeit bietet für die Schülerinnen und Schüler konkrete Hilfestellung. Dabei wurden von den Lehrenden der VBS u.a. folgende Strategien verwendet:

- Vereinfachung von Texten bzw. Produzieren von klar strukturierten Texten
- Überschriften für die einzelnen Absätze finden lassen
- Lernende sollen Tabellen mit inhaltlichen Informationen, welche aus den einzelnen Absätzen (Texten) erschlossen werden können, vervollständigen
- Zusammenfassen eines Themas durch die Lernenden

Einteilung in Lernschritte

Was die Einteilung des Lernstoffes in mehrere Schritte betrifft, empfiehlt es sich, mit konkreten und gut illustrierten Texten zu beginnen und erst später jene Texte zu behandeln, welche kontextunabhängiger und abstrakter sind. Dadurch ist es möglich, die benötigten sprachlichen Fertigkeiten im Laufe der Arbeit zu entwickeln.

Unterstützendes Feedback durch Lehrende

Eine besonders wichtige Rolle für effektives Lernen und für die Schaffung eines positiven Lernklimas spielt das Feedback durch die Lehrenden. In der Fachliteratur werden dazu folgende Formen des Feedback genannt:

- deutlich formulierte Korrektur
- Paraphrasierungen
- Nachfragen/Verständnissicherung
- Metasprachliche Hinweise
- Evozieren von Antworten und Wiederholung

Feedbackstrategien, die bei VBS-Lehrerinnen und -Lehrern beobachtet wurden:

- Wiederholung einer Frage (um Lernenden eine 2. Möglichkeit zur Beantwortung zu bieten)
- Wiederholung einer richtigen Antwort (zur Festigung des Wortschatzes)
- Vorgeben von Satzanfängen (welche die Lernenden fortsetzen können, auch als Hilfestellung beim Abruf von Wortschatz)

- Die Antwort durch Entscheidungsfragen auf zwei Lösungsmöglichkeiten reduzieren (Ist es A oder B?)
- Fragen neu formulieren (um Verständnis zu fördern)
- Antwort in Frageform und in Verbindung mit nichtverbaler Kommunikation (Ist das richtig?)
- Regelmäßige Verwendung von Schlüsselwörtern (*key words*)
- Wiederholung von Erklärungen durch die Lernenden (zur Verständnissicherung)
- Anbieten von Reformulierungen (als Beispiel für bessere Formulierung oder Ausdrucksweise)
- Vorlesen von geschriebener Information
- Deutsche bzw. englische Übersetzung anbieten
- Texte in beiden Sprachen bereitstellen
- Arbeitsblätter in beiden Sprachen
- Zusammenfassungen in beiden Sprachen

In den letzten drei Punkten wurden nicht wörtliche Übersetzungen angeboten, sondern unterschiedliche Teile der Stunde wurden teils in Englisch, teils in Deutsch abgedeckt.

Paraphrasierungen (*recasts*) sind die am häufigsten angewendete Strategie, die allerdings nicht sehr erfolgreich ist, Lernende zu einem weiteren Versuch zu animieren. Das Evozieren von Antworten ist wesentlich erfolgreicher, um Reaktionen von Seiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Eine klare Darstellung und eindeutiges Feedback (positiv und negativ) wirken sich positiv auf das Lernen aus. Vor allem bei schwächeren Schülern ist es wichtig, klares Feedback zu geben und Mehrdeutigkeit zu vermeiden.

Klare Strukturierung

Die Bereitstellung eines klaren und strukturierten Kontexts wurde von den Lehrerinnen und Lehrern der VBS als ein wesentliches Element zur Förderung des Lernprozesses gesehen. Klare Strukturierung wurde in den folgenden Bereichen als besonders wichtig erachtet:

- Kriterien für die Benotung offen legen und nachvollziehbar machen, so dass die Schülerinnen und Schüler Lehr- und Lernprozesse objektiver und mit mehr Selbstreflexion mitverfolgen können
- Auseinandersetzung mit Lernzielen; Schülerinnen und Schüler auch Lernziele für sich selbst erstellen lassen
- Klare Zuordnung der Sprache in den Unterrichtseinheiten
- Verständnissicherung von Schlüsselwörtern (*key words*), indem man die Lernenden damit Sätze bilden lässt.

Auch in der Unterrichtsbeobachtung erwies sich die klare Strukturierung als ein wichtiger Faktor: Bei der Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler wurde bei zurückhaltenden Sprechern folgende Beobachtung gemacht:

- Für zurückhaltende Sprecherinnen und Sprecher erwiesen sich gut strukturierte Aktivitäten als probates Mittel, um die Verwendung der englischen Sprache zu forcieren.
- Wenn Lehrende auf Antworten der Lernenden auch auf Deutsch reagierten, folgte generell eine längere Interaktion auf Deutsch.
- Ermahnungen in deutscher Sprache resultierten vielfach auch darin, dass der Unterricht danach längere Zeit auf Deutsch erfolgte.

Fächerübergreifendes Arbeiten

Am Beispiel einer Physikstunde wurde gezeigt, wie fächerübergreifendes Arbeiten mithilfe des *native speaker teachers* funktioniert. In diesem Fall war der *native speaker teacher* auch Englischlehrkraft der Klasse und behandelte das Thema des Physikunterrichts (Atomenergie) am folgenden Tag auf Grundlage eines Textes zu Tschernobyl im Englischunterricht. Dadurch ergaben sich folgende Lerneffekte:

- Konsolidierung des Vokabulars
- Fortführung eines Themas, welches sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch behandelt worden war
- Beschäftigung mit verschiedenartigen Texten zu einem Thema
- Beschäftigung mit einem Aspekt der Thematik, welcher für Lernende unmittelbar relevant ist.

Motivationsstrategien

Dazu wurden in den Interviews mit den Lehrenden an der VBS folgende Strategien hervorgehoben:

- Die Wahl von kontroversiellen Themen
- Die Wahl von aktuellen und für die Lernenden relevanten Themen
- Fragen stellen, welche für die Schülerinnen eine intellektuelle Herausforderung bieten bzw. Problemlösungsaktivitäten beinhalten.

Lernstrategien

In der VBS Wendstattgasse befasst sich eine Arbeitsgruppe mit Lernstrategien¹⁾ und deren bestmöglicher Anwendung. Auch im Unterricht wird diese Thematik mit den Lernenden behandelt: Die Schülerinnen und Schüler sollen über ihre eigenen Lernstrategien reflektieren und sich ihrer Stärken und Schwächen stärker bewusst werden. Dieser Bereich sollte auch wesentlich in die Lehrerfortbildung einfließen (siehe Kapitel Lehrerfortbildung).

Organisatorische Maßnahmen zur Unterstützung des bilingualen Lernprozesses

Die bilinguale Schülerpopulation setzt hinsichtlich der organisatorischen Umsetzung des Konzeptes ein großes Maß an entsprechenden Maßnahmen voraus.

¹⁾ Unter dem Titel "Die Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht", hsg. bm:bwk www.gemeinsamlernen.at

Hinsichtlich der Organisation des Englischunterrichtes ist zu bedenken, dass durch "peer learning", durch das ständige Beisammensein von muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern mit Englisch als Zweitsprache ein kontinuierlicher Lernprozess stattfindet. Dazu trägt auch das generell englischorientierte Lernklima in der Schule bei.

Dem Deutschunterricht an der VBS kommt zu Gute, dass dem Spracherwerb generell große Bedeutung beigemessen wird, d.h., man setzt sich beim Erwerb von Deutsch als Erst- oder Zweitsprache mit allgemeinen Lernstrategien auseinander. Dies geschieht z.B. durch gezielte unterrichtliche Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache bzw. durch die Verwendung von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Hier kommen auch Englischlehrerinnen und -lehrer, die über das nötige Know-how bei der Vermittlung von Fremdsprachen verfügen, zum Einsatz.

6. Die Beziehung zwischen dem Sprachunterricht und den bilingualen Fächern

Die Beziehung zwischen dem Englischunterricht und der Verwendung von Englisch in den Fachgegenständen gehört zu den Prozess- und Inputvariablen des Evaluationsmodells und wird in detaillierter Weise in Teil 4 des Originalberichts abgehandelt. Die Resultate dieses Berichts beruhen auf Interviews mit 10 Lehrenden der VBS Wendstattgasse (7 *native speaker teachers* und 3 österreichischen Lehrerinnen), einer vom Stadtschulrat für Wien organisierten Diskussion mit 24 Lehrenden anderer VBS Schulen, (22. November 2000), auf Unterrichtsbeobachtungen, sowie der Literatur zum Unterricht in bilingualen und Immersionsprogrammen. Es wird dabei festgestellt, dass es einen funktionalen Bezug zwischen dem Sprachunterricht und dem Fachunterricht geben muss und diese beiden Bereiche nicht isoliert behandelt werden können.

Sprachunterricht im bilingualen Kontext und in Immersionsprogrammen basiert auf der Idee des Spracherwerbs durch möglichst viel ungesteuerten Kontakt mit der Sprache. Trotzdem wird gesteuerter Sprachunterricht empfohlen.

Aus den Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der VBS Wendstattgasse und aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen, die im Rahmen dieser Evaluation festgestellt wurden, ist erkennbar, dass der Sprachunterricht eine sehr wichtige sprachentwicklungsfördernde Funktion im bilingualen Unterricht hat. Der Sprachunterricht hat einerseits die Aufgabe individuelle Defizite, die im Rahmen des ungesteuerten Spracherwerbs auftreten, durch gezielte Maßnahmen zu beheben, d.h., Sprachprobleme der Schülerinnen und Schüler, die in den Sachfächern offenkundig wurden, können hier gezielt behandelt werden. Darüber hinaus hat der Sprachunterricht eine sehr wesentliche Funktion, nämlich er unterstützt den Aufbau von entsprechenden Denkprozessen in der Zweitsprache. Im bilingualen Unterricht, wenn es vor allem um die Vermittlung von thematischen Inhalten geht, ist es notwendig diese Denkprozesse für die Schülerinnen und Schüler auch nachvollziehbar zu machen. Daher steht die Förderung der Fertigkeiten, die zum Erkennen dieser thematischen Inhalte führen, im Vordergrund der Unterrichtsauswahl.

Ausgehend von diesen Ergebnissen ist es daher notwendig, jene Fertigkeiten zu identifizieren, die es möglich machen, dass die Schülerinnen und Schüler Denkkonzepte in der Zweitsprache aufbauen können.

Bilingualer Unterricht bedeutet daher nicht nur das Vermitteln von Fachvokabular (auch hier kann der Sprachunterricht unterstützend eingreifen) sondern es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler sachbezogen in der neuen Sprache denken lernen.

Carol Morgan unterstreicht die so wichtige Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern der Sprachen und jenen der übrigen Gegenstände. In einer thematischen Zusammenschau im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichtes kann das angestrebte Ziel erreicht werden. Das VBS-Lehrerinnen- und Lehrerteam misst daher der Unterrichtsplanung große Bedeutung zu. Aus diesem Grunde wurde ein "planning sheet" entwickelt, das im Anschluss abgebildet ist.

Carol Morgan weist besonders darauf hin, dass der Sprachunterricht nicht nur eine Unterstützung bei der Vermittlung von Sprachwissen darstellt, sondern dass es besonders darum geht, bei den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Lernstrategien zu fördern und bewusst zu machen, die schlussendlich zum angestrebten Denkprozess in der zweiten Sprache führen.

Auf Grund dieser Ergebnisse hat sich ein Lehrerinnen- und Lehrerteam aus der VBS Wendstattgasse mit dieser ambitionierten Aufgabe auseinander gesetzt um eine Typologie von Lernstrategien zu entwickeln und diese exemplarisch zu belegen.¹⁾

Blitzlichter aus dem Alltag der VBS

FACH UND SPRACHE – EIN METHODISCH-DIDAKTISCHER BALANCEAKT

Unter Berücksichtigung der Zielvorgaben des Schulversuchs Mittelschule wurde bei wöchentlichen Team-Meetings der Lehrkräfte der VBS, unter großem zeitlichen Aufwand, das schier Unmögliche versucht: Die wichtigsten vom Lehrplan vorgegebenen Inhalte aus dem sprachlichen, gesellschaftlichen, naturkundlich-technischen, gestaltenden und sportlichen Bereich wurden auf einer oder mehreren Schulstufen isoliert und und zu großen Themenkreisen wie z.B. "Save the Planet", "Transport und Verkehr", "The Senses", "The World Around Us", "Bauen und Wohnen" miteinander verknüpft, so dass kein Fachbereich zu kurz kommt.

Ein weiterer Schritt war dann die Frage, wie die beiden Sprachen Englisch und Deutsch den Fachunterricht stützen können. Dazu war es notwendig, den Lehrplan für Englisch als Fremdsprache in Richtung inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen zu adaptieren sowie Curricula für Englisch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache zu erstellen. Während die Planung in den ersten beiden Jahren mit einem relativ kleinen Team noch überschaubar war, ist es mit nunmehr 35 Lehrenden und 10 bilingualen Klassen eine immer größer werdende Herausforderung. Anfangs wurden die vorgegebenen Themenkreise von

¹⁾ Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe wurden auf der Webseite www.gemeinsamlernen.at durch das bm:bwk veröffentlicht)

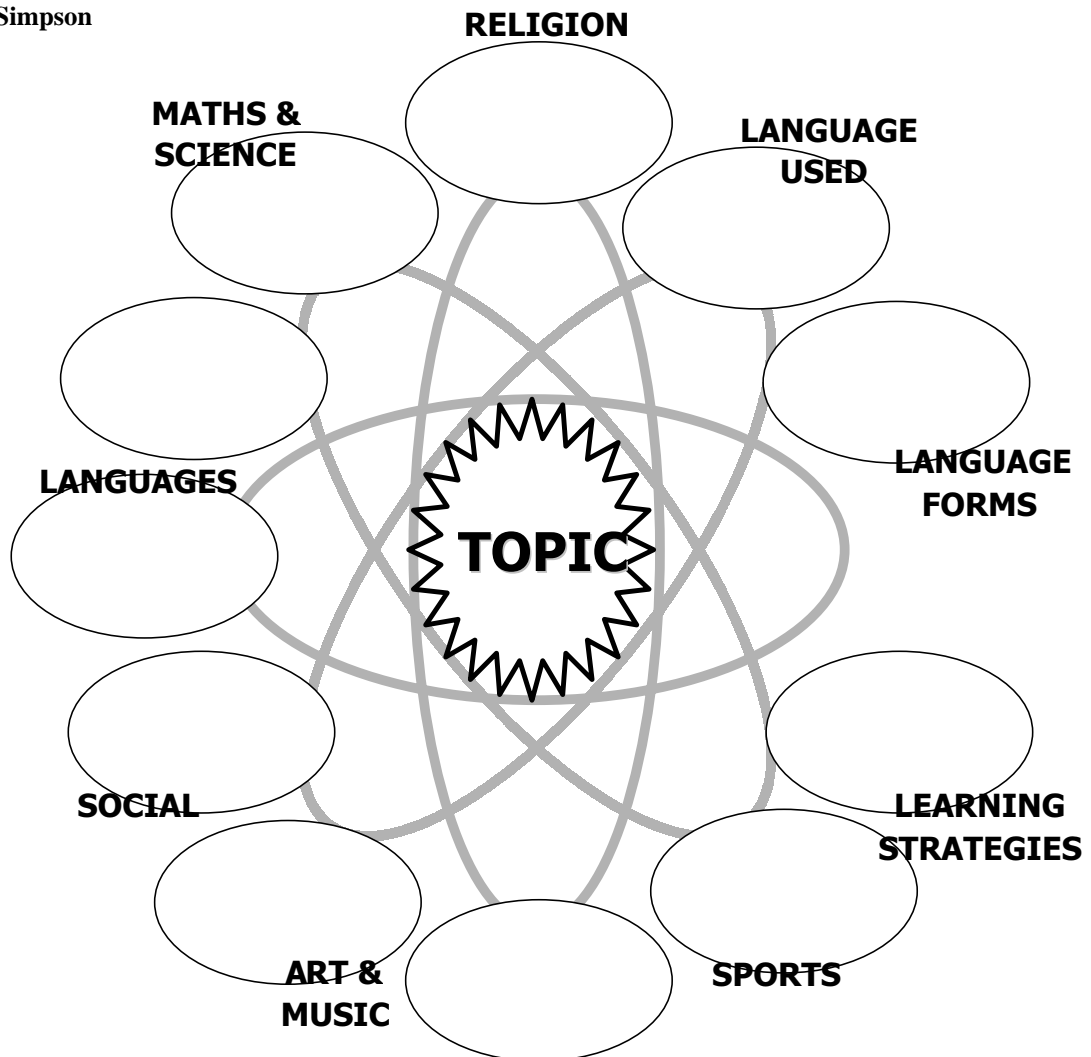
allen Fächern im gleichen Ausmaß und zum gleichen Zeitpunkt bearbeitet. In den letzten Jahren hat sich das System dahingehend gelockert, dass sich nur jene Fächer den Schwerpunkten in großem Umfang anschließen, für die es vom Inhalt her leicht möglich ist.

Bei der Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht ist jedes Kleinteam bisher mit doppelter Blickrichtung – nämlich auf Inhalt und Sprache mit Flexibilität und Phantasie eigene Wege gegangen, die sich im Laufe der Jahre bewährt haben. Umso wichtiger ist es nun, mit Hilfe der vom bm:bwk eingerichteten Arbeitsgruppe das vorhandene Material zu sichten und zu konsolidieren.

Hier gebührt den Lehrkräften der VBS große Anerkennung, denn sie haben die diffizile Gratwanderung zwischen Fach- und Sprachunterricht methodisch-didaktisch mit großem Geschick und Talent gemeistert. Die Freude der Schülerinnen und Schüler an ihrem innovativen, anschaulichen und individuell konzipierten Unterricht war ihr Lohn.

Irmtraud Kuchl

VBS PLANNING CHART
Stuart Simpson



Planungstrabatorium der VBS 10: In den leeren elliptischen Feldern werden von den Lehrerinnen und Lehrern jene Fachbeiträge eingetragen, die sie zu dem Topic beisteuern können.

HISTORY: SECOND FORM ((Kuchl/Simpson))				
TIME	CONTENT		LEARNING TARGET	CURRICULAR LINKS
	Deutsch	English		
SEPT	INTRODUCTION			
	Definition: Geschichte und Sozialkunde	What is History? Personal and family history		
	Quellen der Geschichte Arbeit der Archäologen	How do we know about the past? Primary and secondary evidence; Facts and opinions about what happened in the past; How archaeologists find, read and preserve evidence		
	Zeitstreifen Zeitrechnungen	Time vocabulary: (hours, years, decades, centuries, BC, AD) Time line of personal history: Comparison with a time line going back to ancient history	Erfassen der Dimension Zeit; Developing a sense of chronology; Measuring time and change	GW: Time zones E/D: Family tree; past tense M: Time lines
OCT	EARLY PEOPLE: URGESCHICHTE			
	Entwicklung der Menschen	Origins and developments of early humans; Migration north from Africa	Auseinandersetzung der Menschen mit der Natur;	GW: population distribution
	Lebensformen der Menschen in der Altsteinzeit	Palaeolithic Age/Ice Age: Hunters / gatherers (self-sufficient); Stone Age technology, fire; Early shelters – nomadic life; Early art forms – burial rites, etc.	Einfluß der Technik auf Menschen und ihre Wirtschaftsformen	Key Topic: Bauen und Wohnen WE: Models of Stone Age shelters
	Jungsteinzeit: Technische Erfindungen Bauern und Hirten Häuser aus Holz, Lehm Die ersten Berufe Glaube (Heiligtümer)	Neolithic Age: Early settlements / inventions; crops; domestication of animals, plough, building techniques, ovens, looms, etc. Burial mounds, Stonehenge	Erkennen des Menschen als soziales und kulturfähiges Wesen Veränderungen der Lebensbedingungen und Lebensformen während der Neolithischen Revolution	Key Topic: Bauen und Wohnen (Stone Age settlements)
	Field Trip: Urgeschichtlicher Museum, Aspern an der Zaya			
	Metallverarbeitung Arbeitsteilung: Bergbau, Handwerk, Handel	Bronze Age: Division of labour: mining (metals, salt), crafts, trade		

7. Rückschlüsse und Empfehlungen für Schulen mit Englisch als Arbeitssprache (EAA) aus Erfahrungen der bilingualen VBS Wendstattgasse resultierend

Die Frage, inwieweit die Resultate der VBS-Evaluierung auch auf andere bilinguale Initiativen bzw. auf Initiativen mit Englisch als Arbeitssprache in Österreich übertragen werden können, wurde eingehend mit dem Kreis von Expertinnen und Experten diskutiert. Es wurde auch klargestellt, dass nicht alle Ergebnisse direkt übertragbar sein können, da verschiedene Schulen unterschiedliche Rahmenbedingungen haben.

Dennoch sind einige grundlegende Kenntnisse und Schlussfolgerungen aus den Evaluationsergebnissen von Carol Morgan ableitbar.

1. Von besonderer Bedeutung ist der Einsatz von fachlich qualifizierten *native speaker teachers*; die entsprechenden Einsatzmöglichkeiten wurden bereits dargestellt. Sie stellen aber eine immanent vorhandene Fortbildungsressource für die anderen Fachlehrerinnen und Fachlehrer dar.
2. Dies gilt auch durch das Schaffen eines bilingualen Kontextes im gesamten schulischen Zusammenleben am Standort. D.h., die vorhandenen Ressourcen, sei es durch die Schüler und Schülerinnen mit der Zielsprache als Muttersprache bzw. durch deren Umfeld wird ein sprachentwicklungsförderndes Klima geschaffen. Lehrerinnen und Lehrer, die in solchen Vorhaben mitarbeiten, müssen bereit sein, sich mit diesem positiven Klima auseinander zu setzen und es auch für den allgemeinen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen.
3. Bei der Entwicklung von entsprechenden LehrerInnen-Fortbildungsprogrammen ist im besonderen Maße der Aufbau einer entsprechenden Teamfähigkeit von großer Wichtigkeit. Fächerübergreifendes Arbeiten ist im Rahmen eines bilingualen Unterrichtes bzw. bei Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache eine unabdingbare Notwendigkeit. D.h., Lehrerinnen und Lehrer müssen die Bereitschaft haben, im Team zu arbeiten und auch ein entsprechendes Maß an kooperativen Fertigkeiten mitbringen, um eine positive Entwicklung dieser kooperativen Lehr- und Lernformen verwirklichen zu können. Bei der Durchführung entsprechender Fortbildungsprogramme ist auch die Planungskompetenz der Lehrkräfte zu entwickeln. Wie schon im Kapitel hinsichtlich des Zusammenwirkens von Sprach- und Fachunterricht ausgeführt, kommt der Planung hier entscheidende Bedeutung zu. Planung bezieht sich nicht nur auf die Frage, in welchem Ausmaß und mit welchen Gruppen die Verwendung der Zielsprache als Arbeitssprache festgesetzt wird, sondern auch auf die Frage nach der Auswahl von geeignetem Lehrmaterial, bzw. von geeigneten Übungsformen im Unterricht. Darüber hinaus erfordert bilingualer Unterricht ein großes Maß an individualisiertem offenen Unterricht unter Einbeziehung außerschulischer Ressourcen. Bilingualer Unterricht setzt dieses große Maß an Flexibilität voraus, denn nur in einem solchen Klima sind eben entsprechende Sprachlernprozesse in beiden Sprachen möglich.
4. Lehrerinnen und Lehrer, die im bilingualen Kontext unterrichten, müssen mit entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet sein, um den einzelnen

Schülerinnen und Schülern beim Spracherwerbsprozess zielgerichtete Hilfestellungen bieten können.

Dies setzt auch ein großes Maß an Fachkompetenz hinsichtlich der allgemeinen Sprachentwicklung voraus. Generalisierende Strategien sind sicherlich nur im begrenzten Maße verwendbar. Individuelles Vorgehen ist eine der Schlüsselaufgaben der Lehrerinnen und Lehrer im bilingualen Unterricht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bilingualer Unterricht ein größeres Maß an Kompetenz in verschiedenen Teilbereichen voraussetzt. Neben den entsprechenden erweiterten Sprachkompetenzen bedeutet es aber auch ein größeres Maß an methodisch-didaktischer und sozialer Kompetenz, um den großen Anforderungen eines solchen Konzeptes gerecht zu werden.¹⁾

Die Mitglieder der Projektgruppe stellten einhellig fest, dass große Anstrengungen, jene positiven Rahmenbedingungen zu schaffen, unternommen werden müssen, um dieses, bzw. ähnliche Konzepte auch tatsächlich realisieren zu können.

8. Abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlung für zukünftige Entwicklungen

- Die Schülerinnen und Schüler der VBS entwickeln eine ausgeprägte interaktive kommunikative Kompetenz, deren Beurteilung allerdings schwierig ist, da es noch kaum ausgereifte Instrumentarien dafür gibt. Diese interaktive Kompetenz zählt jedoch zu den Schlüsselqualifikationen, welche heutzutage gebraucht werden.
- Ein multikultureller Hintergrund fördert die Entwicklung von interaktiver kommunikativer Kompetenz. Der bilinguale Kontext der VBS schafft für Lernende mit monolingualem Hintergrund möglicherweise ähnliche Bedingungen, wie sie Kinder mit mehrsprachigem familiären Hintergrund haben.
- Der hohe Englischinput, welcher sich durch die Verwendung der englischen Sprache auch außerhalb des Unterrichts (zweisprachiger Jahresbericht, Verwendung beider Sprachen bei Prüfungen und Zeugnissen, viele *native speaker teachers* und *native speakers* unter den Schülerinnen und Schülern, Schulveranstaltungen auch in englischer Sprache, etc.) manifestiert, wirkt sich äußerst positiv auf das Englischlernen aus.
- Der Lernprozess kann von Seiten der Lehrenden durch gezielte Hilfestellung gefördert werden. Alle Methoden, die dem Lernen allgemein förderlich sind, unterstützen auch das Lernen im bilingualen Kontext. Für den bilingualen Unterricht sind aber folgende Methoden der Hilfestellung besonders wichtig: Visualisierung, Einsatz von *native speaker teachers*, fächerübergreifender Unterricht, Lehrerfeedback, klare Strukturierung, die Verwendung von Schlüsselwörtern (*key words*), Analyse von Diskursstrukturen in Texten, sowie die gezielte Anwendung von Lernstrategien.

1) Der Stadtschulrat für Wien plant bereits ein entsprechendes LehrerInnenfortbildungsprogramm unter dem Titel "Dual Language Programme" wo eben diese Teilkompetenzen auch entsprechend für Lehrerinnen und Lehrer, die die Zielsprache als Arbeitssprache einsetzen wollen, vermittelt werden sollen.

- Ein wesentlicher Bestandteil eines bilingualen Programms ist die inhaltliche und sprachliche Verknüpfung des Fremdsprachenunterrichtes mit den anderen Unterrichtsgegenständen. "Bilingualer Unterricht" bedeutet nicht nur die Vermittlung von Teilkenntnissen in der Zweitsprache, sondern stellt den weitaus umfassenderen Versuch dar, in dieser Sprache sachbezogen denken und handeln zu lernen. Dies setzt allerdings ein entsprechendes methodisch-didaktisches Konzept voraus. Die VBS Wendstattgasse hat dabei wesentliche Entwicklungsarbeit (Konzept der "key words") geleistet.
- Der Einsatz von qualifizierten *native speaker teachers* ist dabei unabdingbar. Die verschiedenen Aufgabenbereiche wurden entsprechend definiert.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden der unterschiedlichen Fächer ist eine wesentliche Voraussetzung und erfordert ein hohes Ausmaß an Zeit für Planung und Koordination sowie eine ausgesprochen hohe Teamfähigkeit.
- Die Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien ist von besonderer Bedeutung. Da Texte aus englischsprachigen Büchern bzw. aus dem Internet sprachlich meistens zu schwierig sind und oft nicht dem österreichischen Lehrplan entsprechen, müssen viele Materialien selbst erstellt werden. Hier sind entsprechende Hilfestellungen für den einzelnen Lehrer / die einzelne Lehrerin unbedingt nötig. Dies kann einerseits durch eine permanente kollegiale Kooperation am Schulstandort, unter besonderer Einbeziehung des *native speaker teachers*, erfolgen. Andererseits sollen auch zentrale unterstützende Maßnahmen (z.B. im Bereich der LehrerInnenfortbildung) gesetzt werden.

Empfehlungen:

- Neue Formen der Beurteilung
Die Evaluation hat gezeigt, dass im bilingualen Unterricht kommunikative und interaktive Fähigkeiten besonders gut entwickelt werden. Allerdings ist es sehr schwer, diese Fähigkeiten in der schulischen Leistungsbeurteilung zu erfassen, da gerade in diesen Bereichen erst geeignete Evaluations- und Beurteilungsinstrumentarien entwickelt werden müssen. Hier könnte der Referenzrahmen des Europarats, welcher eine sehr umfassende Sicht von kommunikativer Kompetenz entwickelt hat, eine Hilfestellung bieten.
- Leitbild und Unterstützung für Schulprojekte mit sprachlichem Schwerpunkt
Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer regten an, dass für bilinguale Initiativen, bzw. für Projekte mit Fremdsprache als Arbeitssprache, von Seiten der Schulbehörde ein Leitbild mit Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Sprachintensivierungsprogrammen und den damit verbundenen Erwartungen, für die Schulen bereitgestellt werden sollte.

9. Literaturverzeichnis

Abuja, Gunther (1996), *Europäische Entwicklungen im bilingualen Bereich: Berichte von den Konferenzen "Bilingual Education" (Februar 1995, Schweden) und "Networks in bilingual Education" (Oktober 1995, Finnland)*. ZSE Report 21. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther, ed. (1998), *Englisch als Arbeitssprache: Modelle, Erfahrungen und Lehrerbildung*. Berichte Reihe III, Nummer 4. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther (2000a), "Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika ‚bilingualen Lernens‘ in Österreich." *Elektronische Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beitrag11.htm>

Abuja, Gunther (2000b), "Expert résumé on bilingual education." Graz: European Centre for Modern Languages: Thematic collections.
<http://ecml.at/documentation/thematic.htm>

Abuja, Gunther und Dagmar Heindler, eds. (1993), *Englisch als Arbeitssprache: Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen*. Berichte Reihe III, Nummer 1. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther und Dagmar Heindler (1996), "Formen zweisprachigen Lernens in Österreich." In: Fruhauf, G. et al., eds. (1996), *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern: Praxis und Perspektiven bilingualen Lernens in Europa*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 13-30.

Abuja, Gunther, Dagmar Heindler und Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache", eds. (1995a), *Lehrplananalyse*. EAA Servicehefte 1. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther, Dagmar Heindler und Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache", eds. (1995b), *Audiovisuelle Medien*. EAA Servicehefte 2. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther, Dagmar Heindler und Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache", eds. (1996), *Printmedien*. EAA Servicehefte 3. Graz: ZSE III.

Abuja, Gunther, Dagmar Heindler und Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache", eds. (1997), *Praxisberichte*. EAA Servicehefte 4. Graz: ZSE.

Abuja, Gunther und Stuart Simpson (1997), *Bericht über den Europarat Workshop 12B: "Bilingual Education in secondary schools: Learning and teaching non language subjects through a foreign language"* (Luxemburg 1996). ZSE Report 22. Graz ZSE III.

Abuja, Gunther, Margit Plösch, Wolfgang Pojer und Stuart Simpson (1995), *Council of Europe - Workshop 12A/B. Research and Development Work: Identifying bilingual classroom study skills, their mutual relationship and how to promote the required skills in the bilingual classroom*. Graz: ZSE III. 2. überarbeitete Version.

- Alderson, Charles J. und Alan Beretta, eds. (1992), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altrichter, Herbert und Peter Posch (1998), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baker, Colin (1993), *Foundations of Bilingual Education & Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (3.Aufl. 2001).
- Bialystok, E. (1988), "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness." *Developmental Psychology* 24:4, 560-567.
- Burns, A. (1999), *Collaboration Action Research for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clegg J. (1999), "Task design in the bilingual secondary school". In: Masih, J., ed., *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods, and Outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching Research.
- Grangl, Sylvia und Dorothea Posch, eds. (2000), *Neue Lernformen*. EAA Servicehefte 5. Graz: ZSE III.
- Kaiser, Hannah und Stuart Simpson (1996), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen: Die Rolle des „native speakers“*. In: Abuja, Gunther (1996), ZSE Report 15. Graz: ZSE III.
- Kolodziejska, Ewa und Stuart Simpson (2000), *Language Across the Curriculum: Network Processing and Material Production in an International Context*. Graz - European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1996), *Body Talk: Biologie und Umweltkunde. 4. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1995), *Oceans and Seas: Biologie und Umweltkunde. 3. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (2001), *Me and my World: Biologie und Umweltkunde. 1. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1995), *War and Peace: Geschichte und Sozialkunde. 4. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1995), *Great Changes: Geschichte und Sozialkunde. 3. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1999), *Famous Explorers: Geschichte und Sozialkunde. 3. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (2000), *Living then and now: Geschichte und Sozialkunde. 2. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1995), *On a Desert Island: Geografie und Wirtschaftskunde, 4. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Kuchl, Irmtraud und Stuart Simpson (1995), *Looking for a Job: Geografie und Wirtschaftskunde. 3. Klasse*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Marsh, David, Anne Maljers and Aini-Kristiina Hartiala (2001), *Languages Open Doors. Profiling European CLIL Classrooms*. The Netherlands & University of Jyväskylä, Finland: European Platform for Dutch Education.
- Met, Myriam (1998), "Curriculum decision-making in content-based language teaching." In: Cenoz, J. & Genesee F., eds. (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-63.
- Morgan, Carol (1998), "The role of the native speaker in the classroom", *English Language Teaching News* 36, 102-108.
- Morgan, Carol (2002), *The Vienna Bilingual Schooling Middle School (Wendstattgasse). Evaluation Report* (im Druck).
- Morgan, Carol und Stuart Simpson (1995), "Analysis of history: identifying bilingual classroom study skills, language processing skills, their mutual relationship and how to promote the required skills in the classroom." In: Thürmann, E., ed. (1995), *Second Progress Report: Bilingual Education and Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects Through a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 41-54
- Pojer, Wolfgang und Nick Lang (1997), *Tourism in Austria: Geografie und Wirtschaftskunde. 3. Klasse*. Wien. ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Pojer, Wolfgang und Nick Lang (2000), *Native Peoples of North America: Geschichte und Sozialkunde. 3. Klasse*, Wien, ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Oestreich, Katja und Günther Grogger (1997), *Der Einsatz einer Fremdsprache in nichtsprachlichen Gegenständen: Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97*. Eds. Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache." ZSE Report 31: ZSE III.
- Simpson, Stuart et al (1999), *About Us. European Studies. 1. Klasse*. Wien: CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro), (download: www.cernet.at).
- Simpson, Stuart et al (1998), *Exploring Europe. European Studies. 2. Klasse*. Wien: CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro), (download: www.cernet.at).
- Simpson, Stuart et al (2000), *Exploring the World. European Studies. 3. Klasse*. Wien: CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro), (download: www.cernet.at).

Simpson, Stuart et al (2002), *Steps Towards European Citizenship. European Studies. 4. Klasse*. Wien: CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro), (download: www.cernet.at).

Simpson, Stuart et al (2002), *The European Legacy, European Studies. 5. Klasse*. Wien: CERNET Zentrum, Stadtschulrat für Wien (Europa-Büro), (download: www.cernet.at).

Simpson, Stuart (2000), "European and Global Perspectives." *Global Issues Newsletter* 2/00 (10), IATEFL. Whitstable, Kent. pp. 8-12

Simpson, Stuart (2001), "Language Across the Curriculum" *Global Issues Newsletter* 1/01 (11), IATEFL. Whitstable, Kent, pp. 10-14

Simpson, Stuart (1998), „Vienna Bilingual Schooling.“ In: Göhlich, Michael, ed. (1998), *Beiträge zur Schulentwicklung, Europaschule – Das Berliner Modell*. Niuwied: Luchterhand Verlag, pp.25-29

Simpson, Stuart und Irmtraud Kuchl (1997), „English Across the Curriculum.“ *English Language Teaching News* 32, pp. 34-39

Wallace, M. (1998), *Action Research and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.