

Contact Points



Points de contact

Innovative Impulse aus dem
Europäischen Fremdsprachen-
zentrum des Europarates:

**Die CLIL-Matrix in der
Unterrichtspraxis**

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 13

Gierlinger, Erwin, Catherine Carré-Karlinger, Evelin Fuchs, und Christine Lechner. *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis*. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ, 2010. ISBN 978-3-85031-143-4.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Gunther Abuja

A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1

Tel.: +43 316 824150-0

Fax: +43 316 824150-6

E-Mail: office@oesz.at

www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

www.bmukk.gv.at

Wir danken Margit Leitenbauer (Sport-Hauptschule 2 Gallneukirchen/Oberösterreich) und Silvia Grabner (Volksschule Berlinerring, Graz) für die Umsetzung der CLIL-Matrix in der Klasse.

Diese Broschüre steht ausschließlich als pdf-Datei unter www.oesz.at/publikationen zur Verfügung.

Redaktionelle Bearbeitung:

Petra Riegler, Carla Carnevale, textzentrum graz

Umschlaggestaltung:

Max Werschitz

Lektorat, Layout, Satz:

textzentrum graz

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2010.

Innovative Impulse aus dem
Europäischen Fremdsprachen-
zentrum des Europarates:
**Die CLIL-Matrix in der
Unterrichtspraxis**

▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼
Praxisreihe

Heft 13

INHALT

Vorwort	5
1 Einleitende Bemerkungen	6
1.1 Hintergrund und Ziele	6
1.2 Hinweise zur Broschüre	8
2 Die CLIL-Matrix: Ein internationales Referenzinstrument für den CLIL-Unterricht	10
2.1 Einführung	10
2.2 Die CLIL-Matrix-Checkliste: Anregungen und Leitgedanken für den projektorientierten CLIL-Unterricht	11
3 Die CLIL-Matrix in der Praxis: Unterrichtssequenzen mit CLIL-Matrix-Analyse	12
3.1 Primarstufe: Sachunterricht durch die lebende Fremdsprache Englisch – <i>Vegetables: Edible plant parts</i> (Evelin Fuchs)	12
3.2 Sekundarstufe I: Biologie/Umweltkunde und Bildnerische Erziehung (Englisch) – <i>Insects: Pests or useful animals?</i> (Erwin Gierlinger).....	28
3.3 Sekundarstufe I: Geschichte, Deutsch und Bildnerische Erziehung (Französisch) – <i>Louis XIV et la naissance de l'absolutisme / Absolutismus</i> in Frankreich (Catherine Carré-Karlinger).....	44
3.4 Sekundarstufe II: Biologie, Geografie, Physik, Ernährung und Haushalt (Englisch) – <i>Education for sustainable development</i> (Christine Lechner).....	69
Literatur und Links	83

Vorwort

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) setzt seit mehreren Jahren als nationale Kontaktstelle des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ) unterstützende Maßnahmen zur praxisorientierten Umsetzung innovativer Ansätze des EFSZ im Sprachenlehr- und -lernbereich in Österreich.

Mit der vorliegenden Publikation trägt das ÖSZ diesem Auftrag einmal mehr Rechnung. Die Broschüre wurde erstellt, um CLIL-Lehrende anhand von praktischen Beispielen zu ermutigen, die CLIL-Matrix – ein Produkt, das im Rahmen des EFSZ-Arbeitsprogramms 2004-2007 entstand – als Referenzinstrument zur Qualitätssicherung in ihren Unterricht einzubinden.

Den regionalen EFSZ-Multiplikator/inn/en, die das ÖSZ österreichweit bei der Bekanntmachung von EFSZ-Ergebnissen unterstützen, steht somit ein weiteres Hilfsmittel zur Informationsweitergabe und Förderung der Umsetzung internationaler Spracheninnovationen zur Verfügung.

Wir danken Dr. Erwin Gierlinger herzlich für seine Koordinationstätigkeit und dem gesamten Autor/inn/enteam für die wertvollen Beiträge und die intensive Beschäftigung mit der CLIL-Matrix.

Wir wünschen allen, die diese Anregungen aufgreifen, viel Erfolg bei der Umsetzung und freuen uns über Kurzberichte zum Einsatz der Broschüre, die Sie im Maßnahmenkalender des ÖSZ unter www.oesz.at/efsz_dissemination eintragen können.

Gunther Abuja
(ÖSZ, Graz)

Graz, September 2010

1 Einleitende Bemerkungen

1.1 Hintergrund und Ziele

Die Europäische Union und der Rat der Bildungsminister sehen Mehrsprachigkeit als einen der Meilensteine der Europäischen Sprachenpolitik und verfolgen das Ziel, dass alle europäischen Bürger/innen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten. Diese Empfehlung geht auf die Forderung der Staats- und Regierungschefs in der Sitzung des Europäischen Rates in Barcelona im März 2002 zurück, nach der jedes Kind in der EU von klein auf mindestens zwei Fremdsprachen erlernen soll.¹

Die Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ist auch ein zentrales sprachpolitisches Anliegen des Europarates, der unter anderem mit seinem in Graz seit 15 Jahren ansässigen Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) innovative Impulse zur Verbesserung des Sprachenlernens setzt. Auf der Homepage des EFSZ www.efszt.at kann man sich über alle bisherigen EFSZ-Projekte und -Produkte – auch über die CLIL-Thematik und das bilinguale Lernen – informieren.

Die Zielsetzungen des Europarates und der Europäischen Union stellen eine große Herausforderung für die Bildung im Allgemeinen und für das schulische Fremdsprachenlernen im Besonderen dar und haben zu verschiedensten Überlegungen geführt, wie man den Spracherwerb effizienter gestalten könnte. Im Kontext dieser fremdsprachpädagogischen Aufbruchstimmung wurden vermehrt bi- und plurilinguale Modelle des Fremdsprachenunterrichts evaluiert. Essen² (2002:23) bemerkt in einem Artikel über die historische Entwicklung des bilingualen Unterrichts, dass in vielen europäischen Ländern „*an upsurge of interest*“ für diese Art des Unterrichts stattfindet. Zydatis³ (2002:32) stellt nach einer Betrachtung der deutschen Szene fest, dass „die BILU-„Küche“ boomt: Bilingualer Unterricht (=BILU) ist eindeutig „in““. Die Deutsche Gesellschaft für internationale Bildungsforschung untersuchte in einer groß angelegten Studie die Sprachkompetenz und Unterrichtswirklichkeit für die Fächer „Deutsch“ und „Englisch“ in deutschen Klassenzimmern⁴ (DESI, 2006). Während die Autoren ein ziemlich kritisches Bild des Englischunterrichts zeichneten, waren sie voll des Lobes für den bilingualen Unterricht. Im Vergleich beider Unterrichtsformen stellten sie klare Vorteile im Bereich der fremdsprachlichen Fertigkeiten und der interkulturellen Sensibilisierung fest. Die Autoren kamen in ihrer Studie zu folgender Aussage (DESI, 2006:60): „Die Ergebnisse des Vergleichs lassen sich in der folgenden zentralen Aussage über Effekte des bilingualen Sachfachunterrichts zusammenfassen: SchülerInnen in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen.“

Während der Unterricht in bilingualen Klassen aufgrund der komplexen Rahmenbedingungen in Österreich nicht weit verbreitet ist, wird modularer oder projektorientierter Unterricht zum Erlernen der Fremdsprache immer populärer.⁵ Diese Form des Unterrichts wird von so genannten „CLIL-Prinzipien“ getragen, die von verschiedensten Arbeitsgruppen des Europäischen Rates und den Sprachzentren der einzelnen Länder methodisch-didaktisch operationalisiert werden. Durch CLIL (*Content and Language Integrated Learning*⁶) wird die Fremdsprache als Medium genutzt, um Sachfachinhalte zu erlernen, und gleichzeitig wird anhand des Sachfachinhalts die Fremdsprache erworben. Dies geschieht unmittelbar und in

1 http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_de.htm.

2 Essen, A. „A Historical Perspective“. *Modern Languages Across the Curriculum*. M. Grenfell, ed. Routledge: 2002.

3 Zydatis, W. „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm“. *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. S. 31-61. Breidbach/ G. Bach/Wolff D., eds. Frankfurt: Lang, 2002.

4 DESI. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2006.

5 Gierlinger, 2007.

6 Thornbury (2006:51) in „An A-Z of ELT“ definiert CLIL als „*Teaching a subject, such as geography, natural science, or history through English, to learners whose first language is not English ... CLIL belongs firmly in the tradition of the strong form of the communicative approach, in that there is no predetermined language syllabus. Instead, instruction is organized solely around the content.*“

der Auseinandersetzung mit praktischen und lebensnahen Inhalten. Die Tatsache, dass es für die Lernenden um einen Fachinhalt geht und nicht primär um den Erwerb und korrekten Gebrauch einer Fremdsprache, hat sich in der Praxis als ein hoher Motivationsfaktor erwiesen.

Die CLIL/EMILE⁷-Matrix, die in dieser Broschüre auf ihre praktische Umsetzung hin näher beleuchtet wird, ist ein Referenzinstrument für CLIL-Lehrende, das zur Reflexion des eigenen CLIL-Unterrichts anhand mehrerer Qualitätsindikatoren anregt und Verbesserungspotenzial identifizieren hilft. Sie wurde im Rahmen eines Projekts des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (European Centre of Modern Languages / Centre Européen pour les Langues Vivantes, www.ecml.at) in Graz im Zeitraum 2004-2007 von einer internationalen Arbeitsgruppe entwickelt und steht auf der Website www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/ zur Verfügung.

Im Rahmen einer vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum⁸ in Auftrag gegebenen Pilotierung der CLIL-Matrix unter CLIL-Lehrenden in Oberösterreich (2009) stellte sich heraus, dass die CLIL-Matrix nur in geringem Ausmaß zur Unterstützung und Hilfeleistung bei CLIL-Projekten herangezogen wurde. Als Gründe dafür wurden vor allem mangelnde praktische Umsetzbarkeit bzw. Alltagstauglichkeit angeführt. Des Weiteren sei die Durchführung von CLIL-Projekten erfahrungsgemäß häufig mit hohem zeitlichen Aufwand und vielen Fragezeichen verbunden, kann allerdings auch weit über den traditionellen Sachfachunterricht hinausgehen.⁹

Die vorliegende Broschüre greift diese Punkte auf und soll durch ihre praxiserprobten Anwendungsvorschläge allen interessierten und erfahrenen Kolleg/inn/en die Prinzipien der CLIL-Matrix näherbringen und die Anwendung der CLIL-Matrix-Parameter erleichtern.

Im Folgenden werden drei CLIL-Projekte in englischer und eines in französischer Sprache vorgestellt, die stellvertretend für die spezifische CLIL-Methodik der jeweiligen Schulstufen – Grundstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II – stehen.

Auf die Unterrichtssequenzen folgt eine CLIL-Matrix Analyse, um dem/der Leser/in das Potenzial dieses Instrumentariums zu veranschaulichen. Weiters werden über die präsentierten Projekte hinaus Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Umsetzung vorgeschlagen, die sich aufgrund der Beschäftigung mit der CLIL-Matrix bzw. der langjährigen Praxiserfahrungen des Autor/inn/enteams ergaben. Es sind dies jedoch nur exemplarische Modellfälle, die dem/der Lehrenden als Anregung für seinen/ihren spezifischen CLIL-Kontext dienen sollen, denn ausgehend von den angeführten Projekten können – im Sinne von Mehrsprachigkeit – einzelne bzw. weitere Unterrichtssequenzen in anderen Sprachen durchgeführt werden oder als Anregung für den DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) dienen.

Erwin Gierlinger
(PH Oberösterreich)

7 EMILE ist das französische Akronym für CLIL und steht für „*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*“ (Sachfachunterricht **durch** die Integration einer Fremdsprache). Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werden wir jedoch nur den englischen Titel – CLIL – anführen.

8 Gierlinger, 2009.

9 Siehe dazu eine detaillierte Beschreibung in Gierlinger, 2007.

1.2 Hinweise zur Broschüre

Das vorliegende Handbuch bietet interessierten CLIL-Praktiker/innen aller Schulstufen (Primar- bis Sekundarstufe II) Beispiele dafür, wie CLIL-Projekte bzw. projektorientierter CLIL-Unterricht erfolgreich und theoriegestützt mit Hilfe eines internationalen Referenzinstruments, der CLIL-Matrix (www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/), in die Praxis umgesetzt werden können.

Nach einer Einführung in die CLIL-Matrix und einer überblicksmäßigen Darstellung der (insgesamt 16) CLIL-Matrix-Parameter (CLIL-Matrix-Checkliste) werden vier Projektbeispiele für unterschiedliche Themen, Sachfächer und Schulstufen mit anschließender detaillierter Analyse der praktischen Umsetzung von Matrix-Parametern angeführt:

Titel	Sachfach	Schulstufe
<i>Vegetables: Edible plant parts</i>	Sachunterricht	Primarstufe: 4. Schulstufe
<i>Insects: Pests or useful animals?</i>	Biologie/Umweltkunde und Bildnerische Erziehung	Sekundarstufe I: 6. Schulstufe
<i>Louis XIV et la naissance de l'absolutisme</i>	Geschichte, Deutsch und Bildnerische Erziehung	Sekundarstufe I: 7. Schulstufe
<i>Education for sustainable development</i>	Biologie, Geografie, Physik, Ernährung und Haushalt	Sekundarstufe II: 11. Schulstufe

Die einzelnen Projektbeschreibungen und -analysen sind so angelegt, dass sie ohne vorhergehendes Studium der CLIL-Matrix-Website oder der Matrix-Checkliste nachvollzogen werden können. Die CLIL-Parameter werden bei jeder Projektbeschreibung und -analyse angeführt bzw. wird auf sie verwiesen. Diese sind, der CLIL-Matrix-Website entsprechend, farblich gekennzeichnet, und der/die Leser/in kann aufgrund des Tabellenformats sehr einfach den übergreifenden Parametern (*Culture, Communication, Cognition* und *Community*) folgen.

Der Leser/Die Leserin kann sich den Praxisbeispielen auf verschiedene Weise nähern:

- Er/Sie kann sie linear vom Anfang bis zum Ende lesen und sich anschließend näher mit der CLIL-Matrix (vgl. oben genannte Website) beschäftigen.
- Man kann sich ausgehend vom sachfachlichen Interessenshintergrund oder von der jeweiligen Schulstufe mit einem Projekt näher befassen.
- Man kann die Matrix-Checkliste (siehe unten) zur kritischen Reflexion der eigenen Projekte heranziehen.
- Die Matrix-Checkliste kann als Basis für eine intensivere Beschäftigung mit der Matrix-Website und in weiterer Folge aus Ausgangspunkt für eigene CLIL-Projekte genutzt werden.
- CLIL-Erfahrene (oder besonders Eilige) werden sich vielleicht zunächst das Literaturverzeichnis mit weiterführenden Literaturhinweisen und CLIL-Websites ansehen, wobei hier vor allem auf die so genannten „*Webquests*“ hingewiesen wird. Diese könnten mit Hilfe der CLIL-Matrix-Checkliste kritisch unter die Lupe genommen werden.

Es wird auch empfohlen, die CLIL-Matrix bzw. die CLIL-Matrix-Checkliste im Kolleg/inn/enkreis im Hinblick auf ihren impulsgebenden Praxiswert zu diskutieren. Dies kann auch im Rahmen einer CLIL-Fortbildung geschehen.

Das Autor/inn/enteam hofft, dass diese Publikation zu einem anregenden Meinungsaustausch über das Verständnis von bzw. das Verhältnis zwischen sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen führen wird – dies auch angesichts dessen, dass das Verständnis für den Stellenwert von Sprachenarbeit eine der zentralen Fragestellungen in der CLIL-Methodik und -Didaktik darstellt.

Darüber hinaus wird auch eine Diskussion der CLIL-Parameter und -Variablen im Hinblick auf den etablierten Fremdsprachenunterricht sehr empfohlen. Nach Einschätzung des Autor/inn/enteams könnte dies zu einer kritischen (Neu-)Einschätzung fremdsprachlicher Inhalte und Lehrmethoden führen.

2 Die CLIL-Matrix: Ein internationales Referenzinstrument für den CLIL-Unterricht

2.1 Einführung

Die CLIL-Matrix, die am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates von einem internationalen Expert/inn/enteam im Zeitraum 2004-2007 unter der Leitung von David Marsh erstellt wurde, steht als *awareness raising and training tool* für den CLIL-Unterricht in den Sprachen Englisch und Französisch auf der Website www.ecml.at/mtp2/-CLILmatrix/ zur Verfügung. Ausgehend von den Kernelementen *CONTENT, LANGUAGE, INTEGRATION* und *LEARNING* wurde mittels vier weiterer Parameter – *CULTURE, COMMUNICATION, COGNITION* und *COMMUNITY* – eine Matrix mit 14 Indikatoren als Kriterien für den qualitätsvollen CLIL-Unterricht erstellt. Die verschiedenen Indikatoren sind zur leichteren Lesbarkeit im Anschluss an die Praxisbeispiele (vgl. „CLIL-Matrix-Analyse“ zu den einzelnen Unterrichtssequenzen) farblich hinterlegt wie folgt:

CLIL Indicators

- *Content – Culture*
- *Language – Culture*
- *Integration – Culture*
- *Learning – Culture*

- *Content – Communication*
- *Language – Communication*
- *Integration – Communication*
- *Learning – Communication*

- *Content – Cognition*
- *Language – Cognition*
- *Integration – Cognition*
- *Learning – Cognition*

- *Content – Community*
- *Language – Community*
- *Integration – Community*
- *Learning – Community*

Auf der Einführungsseite der CLIL-Matrix-Website wird dem Leser/der Leserin verständlich und präzise erklärt, wie er/sie die CLIL-Matrix als Anregung für seinen/ihren CLIL-Unterricht benutzen kann. Da dies jedoch aufgrund der Fülle von Indikatoren und begleitenden Fragestellungen mit einem relativ hohen Zeitaufwand verbunden ist, wurde von den Mitwirkenden an dieser Broschüre eine Checkliste erstellt, die es dem/der CLIL-Lehrenden relativ rasch erlaubt, die für seinen/ihren Kontext relevanten Leitgedanken in die Praxis umzusetzen.

Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die folgende Checkliste eine intensivere Beschäftigung mit der CLIL-Matrix nicht ersetzt und die Lehrenden vor allem in einem Diskussionsprozess mit interessierten Kolleg/inn/en das Potenzial dieser Matrix ausschöpfen sollten.

2.2 Die CLIL-Matrix-Checkliste: Anregungen und Leitgedanken für den projektorientierten CLIL-Unterricht

Die folgende Checkliste entstand mittels einer semantischen Schwerpunktsetzung und Schlagwortbündelung der CLIL-Matrix.

Die einzelnen Schlüsselbegriffe sollen als potenzielle **Leitlinien** gesehen werden, die im Rahmen der jeweiligen lokalen CLIL-Kontextbedingungen ausgewählt und adaptiert werden können. Keinesfalls stellen sie jedoch verbindliche rigorose Grundsätze dar, die **in ihrem vollen Umfang** durchgeführt werden müssen.

Man wird bei genauerem Studium der CLIL-Matrix auch erkennen, dass sich bestimmte Leitgedanken in den einzelnen Parametern wiederholen. Dies ist wichtig, wenn man Schwerpunkte setzen und intensiver mit einzelnen Parametern arbeiten möchte, führt aber bei einer globalen Checkliste zu unnötigen Überlappungen. Daher wurde(n) im Sinne einer praktischen Benutzerfreundlichkeit eine gewisse Straffung vorgenommen und Wiederholungen soweit als möglich ausgeklammert.

Matrix-Parameter	CLIL	Schlüsselbegriffe
Culture	<i>Content</i>	<ul style="list-style-type: none"> Authentische Materialien: Kulturell und inhaltlich „angemessener“ Schwierigkeitsgrad des Inputs Kulturelle Vergleiche L1-Texte als Vergleich
	<i>Language</i>	<ul style="list-style-type: none"> Breites Sprachregister Inter-linguistische Vergleiche
	<i>Integration</i>	<ul style="list-style-type: none"> Internationale Kontakte mit Native Speakers Austauschprogramme
	<i>Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perspektivenwechsel Bewusstsein für die eigene Kultur Interkulturelle Kontakte
Communication	<i>Content</i>	<ul style="list-style-type: none"> Interaktives Lernen Gruppen/Partnerarbeit Einsatz von IKT
	<i>Language</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sozial-orientierte Kommunikation Mögliche Verwendung von L1 Förderung und Ermutigung zur Kommunikation Vielschichtiger Input
	<i>Integration</i>	<ul style="list-style-type: none"> Projektorientierte Arbeit und Projektunterricht Sachfachspezifische Register
	<i>Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikative Kompetenzen und Fertigkeiten
Cognition	<i>Content</i>	<ul style="list-style-type: none"> Zielgruppengemäße kognitive Herausforderung Wortschatzaufbau: prozessorientiert Aufbau von Lesestrategien Arbeit mit dem Wörterbuch
	<i>Language</i>	<ul style="list-style-type: none"> Konzeptbildung: Alltägliche und fachspezifische/wissenschaftliche Konzeptbildung
	<i>Integration</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Teamtaching</i> Zusammenarbeit von Sachfach- und Sprachfachlehr/inne/n
	<i>Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> Duale Fokussierung (Inhalt – Sprache) Lernstile

Community	<i>Content</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Treffen • Schulpartnerschaften • Einbeziehung der Eltern • Europäische Dimension
	<i>Language</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Austauschprogramme • Internationale Netzwerke und Projekte • Gäste aus Zielsprachenländern • Verwendung der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers
	<i>Integration</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Zugang zu nationalen und internationalen Netzwerken für CLIL-Praktiker/innen
	<i>Learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive(s) Lernumgebung/Lernumfeld für CLIL/EMILE • Unterstützung von CLIL/EMILE durch Kollegenschaft, Schulleitung und Schulbehörde

3 Die CLIL-Matrix in der Praxis: Unterrichtssequenzen mit CLIL-Matrix-Analyse

In den folgenden Kapiteln werden verschiedene CLIL-Sequenzen¹⁰ vorgestellt, die von den Autor/inn/en aus einer Fülle von Projekten als beispielhaft für gelebte CLIL-Praxis ausgewählt wurden. In einer Kurzbeschreibung werden die einzelnen Kontextfaktoren und Ziele erklärt. Anschließend werden die jeweiligen Projektsequenzen exemplarisch vorgestellt und mit Hilfe der CLIL-Parameter und -Schlüsselbegriffe analysiert. Des Weiteren werden zusätzliche Anregungen und Umsetzungsmöglichkeiten skizziert. Diese CLIL-Qualitätsüberprüfung soll das Potenzial der Matrix unterstreichen und ist als Hilfestellung bzw. Anleitung für CLIL-Projekte¹¹ gedacht. Im Kommentarteil werden weitere praktische Möglichkeiten der Umsetzung basierend auf der CLIL-Matrix aufgezeigt.

3.1 Primarstufe: Sachunterricht durch die lebende Fremdsprache Englisch – *Vegetables: Edible plant parts* (Evelin Fuchs)

Kontext der CLIL-Unterrichtseinheiten

Diese Unterrichtssequenzen fanden in einer 4. Klasse der Volksschule Berlinerring in Graz statt. Die Klassenlehrerin arbeitet schon das zweite Jahr in ihrer Klasse äußerst erfolgreich mit CLIL und zeigte Interesse, Englisch als Kommunikationsmittel im Sachunterricht einzusetzen. Diese CLIL-Klasse wird als Forschungsprojekt von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz betreut. Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 begannen zwei weitere erste Klassen mit einem CLIL-Schwerpunkt.

Titel	<i>Vegetables: Edible Plant Parts</i>
(Projekt)Konzeption und Durchführung	Evelin Fuchs Silvia Grabner (Klassenlehrerin)
Pflichtgegenstand	Sachunterricht
Dauer	3 UE zu je ca. 50 Minuten
Schulstufe	4. Schulstufe

¹⁰ Der Begriff „Projektsequenzen“ wird bewusst verwendet, um den Leser/inne/n verständlich zu machen, dass im Rahmen dieser Handreichungen von Projektteilen und nicht von einem abgeschlossen oder autarken Projekt oder Modul gesprochen wird. Die angeführten Sequenzen sind eingebettet in Unterrichtsabschnitte, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken können und die auch Mehrheitssprachenunterricht (muttersprachlichen Unterricht) enthalten können.

¹¹ Oder „Projektsequenzen“.

Lehrplanbezug (Links zu Lehrplänen, siehe S. 84f.)	<p>Bezug zum Lehrplan „Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache“: Ausgehend vom Unterrichtsgeschehen und dem Transfer einfacher Alltagssituationen aus der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Grundschüler sollen die Schüler/innen lernen, sprachliche Äußerungen anderer zu verstehen und ermutigt werden, eigene Sprechabsichten mit einfachen sprachlichen Mitteln zu verwirklichen. (S. 205)</p> <p>Themen: Ich; mein Körper und mein Befinden Ich und die Natur (S. 206)</p> <p>Didaktische Grundsätze: Auf der Grundstufe II steht im Rahmen der verbindlichen Übung eine Wochenstunde zur Verfügung. Das Erlernen der Fremdsprache kann in längeren Einheiten bzw. integrativ erfolgen. Die Fremdsprache kann auch wie auf der Grundstufe I als Kommunikationsmittel verwendet werden, ohne dass es dadurch zu einer Kürzung des Bildungsangebotes kommt. (S. 207)</p> <p>Lehrplanbezug zum Sachunterricht:</p> <p>Erfahrungs- und Lernbereich Natur, 4. Schulstufe: Lebensvorgänge, biologische und ökologische Zusammenhänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsichten in biologische und einfache ökologische Zusammenhänge gewinnen. (S. 11) <p>Der Mensch: Körper und Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bedeutung gesunder Lebensführung erkennen <p>Die Schüler/innen erhalten Einsichten, dass sich der Mensch mit Gemüse gesund ernähren kann. Der Schwerpunkt liegt auf der Erkennung, welche Teile einer Gemüsepflanze essbar sind (Wurzel, Stamm, Blatt, Blüte).</p> <p>Erfahrungsbereich Raum, 4. Schulstufe: [...] Einsichten mit Hilfe von Landkarten erweitern. (S. 13)</p>
--	--

<p>Lernziele</p>	<p>Inhaltliche Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Teile einer Pflanze/Gemüsepflanze erkennen und benennen • Verschiedenes Gemüse kennenlernen • Die essbaren Teile einer Pflanze erkennen und benennen • Erfassen, zu welchen Jahreszeiten verschiedene heimische Gemüsesorten wachsen • Bescheid wissen, woher wir das Gemüse im Winter beziehen • Arbeiten mit einer Landkarte • Eine Gemüsesuppe zubereiten <p>Kognitive Lernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermutungen anstellen • Sortieren, Klassifizieren • Zuordnen • Entscheidungen treffen • Information beschaffen • Etwas in eine logische/richtige Reihenfolge bringen
<p>Sprachliche Anforderungen und notwendige Unterstützung für Schüler/innen</p>	<p>Anforderungen in der Fremdsprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Wortschatz</u>: Teile der Pflanze, verschiedenes Gemüse; englische Bezeichnungen verschiedener Länder der Welt; Vokabular, das die Zubereitung einer Gemüsesuppe beschreibt. • <u>Sprechen/Kommunikation</u>: Mündlicher Austausch in Kleingruppen (Vermutungen anstellen; sich einigen); sagen, aus welchen Ländern verschiedene Gemüsesorten kommen. • <u>Hören</u>: Der Lehrerin/Dem Lehrer zuhören, ihre/seine Anweisungen verstehen und ausführen. • <u>Lesen und Schreiben</u>: Wortkarten und Redemittel lesen und verstehen; ausfüllen des Arbeitsblattes zu den Teilen der Pflanze; beschriften der Länder auf der Landkarte; ordnen der Sätze, die die Zubereitung einer Gemüsesuppe beschreiben. <p>Unterstützung von der Lehrerin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angebot von praktischen Übungen (<i>hands-on activities</i>) • Ausgeprägte Körpersprache, Gestik und Mimik; wiederholen und paraphrasieren • Anpassung des Sprechtempos an die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler/innengruppe • Angebot von anschaulichen Materialien <p>Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blumenstock, Wortkärtchen für Pflanzenteile • Poster mit Bild einer Pflanze und ihren Teilen • Arbeitsblatt, auf dem die Teile der Pflanze beschriftet werden • Echtes Gemüse • Wortkarten, um das Gemüse zu benennen • Bilder von verschiedenem Gemüse zum Ausschneiden • Arbeitsblätter mit Tabellen • Satzstreifen und Arbeitsblätter mit Redemitteln • Europakarte/Weltkarte • Arbeitsblatt mit Europakarte/Weltkarte • Satzstreifen des Rezepts einer Gemüsesuppe • Arbeitsblätter mit Bildern für die Zubereitung einer Gemüsesuppe

Verlauf der CLIL-Sequenz

1. UE (ca. 50 Min.)

Vorwissen aktivieren

Can you remember the parts of a plant?

Wiederholung der Teile einer Pflanze.

- Die/Der Lehrerin/Lehrer bringt einen Blumenstock mit; gemeinsame Wiederholung der englischen Bezeichnungen, kennzeichnen der Pflanzenteile mit kleinen Kärtchen, die angeheftet werden.
- Beschriften einer Pflanze auf einem Arbeitsblatt, das auch als Poster an der Wand hängt.

Bekanntes Wissen erweitern

Die Schüler/innen kennen in ihrer Erstsprache verschiedenes Gemüse und wissen, dass man es essen soll, weil es gesund ist. Nun sollen sie erfahren, welche Gemüseteile essbar sind.

Arbeit in Tischgruppen zu sechst. Jede Gruppe erhält einen Korb mit Gemüse, Wortkärtchen mit den englischen Bezeichnungen für das Gemüse und ein Arbeitsblatt mit Redemitteln.

Die Lehrerin/Der Lehrer erklärt mit Mimik und Gestik, wie man Vermutungen anstellt und wie man darauf antworten kann. Dazu verwendet sie/er Redemittel, die sie/er visuell mit Satzstreifen an der Tafel unterstützt (siehe Anhang 1, S. 16).

Die Schüler/innen verwenden diese Redemittel in der Tischgruppe und kennzeichnen die Gemüsesorten.

Anschließend werden die englischen Bezeichnungen für die Gemüsesorten verglichen.

Vermutungen anstellen

Die Schüler/innen arbeiten paarweise; sie erhalten Tabellen (siehe Anhang 2, S. 16), in die sie zum jeweiligen Gemüse den essbaren Teil eintragen. Dabei verwenden sie vorbereitete Redemittel (siehe Anhang 3, S. 17). Sie tragen ihre Vermutungen in blauer Farbe ein. Anschließend werden die Ergebnisse auf einem mit der Tabelle korrespondierenden Tafelbild eingetragen. Die Schüler/innen verwenden dafür nun einen roten Stift. So können sie sehen, wo ihre Vermutungen richtig waren und wo nicht.

Neue Informationen kategorisieren und zusammenfassen

Die Schüler/innen erhalten Bilder von Gemüsesorten, die sie ausschneiden und in die richtigen Spalten einkleben. Durch die Überschriften ist es den Schüler/inne/n möglich, in ganzen Sätzen darüber Auskunft zu geben, welche Gemüseteile essbar sind (siehe Anhang 4, S. 17).

2. UE (ca. 50 Min.)

Inhaltliches Wissen und lexikalisches Wissen erweitern

Die Liste der Gemüsesorten, die es hauptsächlich am Markt und im Supermarkt zu kaufen gibt, wird erweitert.

Die Tabelle, die zeigt welche Teile gegessen werden, wird ebenfalls ergänzt. Es werden die gleichen Redemittel wie in der UE 1 verwendet.
Kategorisieren des Gemüses nach Saison, in der sie bei uns wachsen (siehe Anhang 5, S. 17).

Geografisches Wissen erwerben

Schüler/innen erhalten eine Europakarte/Weltkarte als Arbeitsblatt, eine große Europakarte/Weltkarte befindet sich an der Wand. Gemeinsam werden verschiedene Länder, aus denen Österreich Gemüse bezieht, gesucht und auf dem Arbeitsblatt farbig markiert (Holland, Spanien, Italien, Bulgarien, Südafrika, Türkei ...).

Der/Die Lehrer/in bringt verpacktes Gemüse mit und lässt die Schüler/innen von den Etiketten ablesen, woher dieses vor allem im Winter kommt. Die Schüler/innen suchen die Länder auf ihrer Karte und bezeichnen sie mit englischen Namen (Spain, Italy ...); sie sagen, woher das Gemüse im Winter kommt (siehe Anhang 5, S. 17).

Auf der großen Karte im Klassenzimmer werden um die Länder herum Bilder mit verschiedenen Gemüsesorten aufgeklebt und Wollfäden von dem jeweiligen Land zu den entsprechenden Bildern gespannt. Satzstreifen mit kurzen Sätzen unterstützen die Schüler/innen in ihrer Sprachproduktion (siehe Anhang 5, S. 17).

3. UE (ca. 50 Min.)

Inhaltliches Wissen erweitern und sprachliches Lernen fördern

Das Gemüse, mit dem gearbeitet wurde, wird für eine Gemüsesuppe verwertet. Die Schüler/innen arbeiten in Kleingruppen, jede Gruppe erhält einen Arbeitsauftrag, der ein Beitrag zum Gelingen der Gemüsesuppe ist.

Der/Die Lehrer/in gibt Anweisungen (Hörverstehen), die Schüler/innen führen diese aus (putzen des Gemüses, schneiden, etc.; siehe Anhang 6, S. 18).

Während die Suppe kocht, erhalten die Schüler/innen Arbeitsblätter, auf denen sie Bilder, die die Abfolge des Rezeptes darstellen, in der richtigen Reihenfolge ordnen.

Die Kinder essen gemeinsam ihre Gemüsesuppe!

Anhang 1

<i>I think</i>	<i>this is</i>	<i>a cauliflower lettuce celery.....</i>
----------------	----------------	--

<i>I think</i>	<i>these are</i>	<i>radishes carrots</i>
----------------	------------------	-----------------------------

Anhang 2

Tick the right box.

<i>vegetable</i>	<i>roots</i>	<i>stem</i>	<i>leaves</i>	<i>flower</i>
<i>carrots</i>	x			
<i>root celery</i>	x			
<i>celery</i>				
<i>rhubarb</i>				
<i>radish</i>				
<i>lettuce</i>			x	

<i>vegetable</i>	<i>roots</i>	<i>stem</i>	<i>leaves</i>	<i>flower</i>
<i>onions</i>				
<i>kohlrabi</i>				
<i>cauliflower</i>				
<i>cabbage</i>				
<i>leek</i>				
<i>broccoli</i>				x
<i>potatoes</i>				

Anhang 3

<i>I think</i>	<i>lettuce broccoli rhubarb celery celery root kohlrabi leek cabbage cauliflower radish</i>	<i>is</i>	<i>the stem the leaves the root the flower</i>
----------------	---	-----------	--

Yes, I think so too.

No, I don't think so.

<i>I think</i>	<i>onions carrots potatoes</i>	<i>are</i>	<i>the stems the leaves the roots the flower</i>
----------------	--	------------	--

Anhang 4

We eat different parts of plants. These parts are edible (essbar).

<i>We eat the roots of</i>	<i>We eat the stem of</i>	<i>We eat the leaves of</i>	<i>We eat the flower of</i>
Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse

Anhang 5

<i>Spring</i>	<i>Summer</i>	<i>Autumn</i>	<i>Winter</i>
Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse	Bilder von Gemüse

<i>Leek Spinach celery</i>	<i>grows in</i>	<i>Spring Summer Autumn Winter</i>
------------------------------------	-----------------	--

<i>radishes tomatoes potatoes</i>	<i>grow in</i>	<i>Spring Summer Autumn Winter</i>
---	----------------	--

Arbeit mit der Europakarte

<i>In winter</i>	<i>tomatoes ...</i>	<i>come from</i>	<i>Spain ...</i>
------------------	---------------------	------------------	------------------

<i>In winter</i>	<i>lettuce ...</i>	<i>comes from</i>	<i>Spain ...</i>
------------------	--------------------	-------------------	------------------

Mit Hilfe dieses „*Substitution Tables*“ können Satzstreifen geschrieben werden, die auf der Europakarte befestigt werden.

Anhang 6

Vegetable Soup

Today we are going to prepare/cook a vegetable soup.

Therefore we need vegetables: potatoes, carrots, leek, broccoli, cauliflower, peas, onion and the roots from the parsley.

Then we need a cutting board, a knife, a peeler, a table/place mat, a napkin, a plate, a spoon, a hotplate, a pot, a ladle or serving spoon, a plastic spoon, salt, pepper, water and stock cubes /vegetable stock , oil.

- 1.) *Wash the vegetables.*
- 2.) *Peel the potatoes, carrots, the root from the parsley and the onion. We need a peeler!*
- 3.) *Cut up potatoes, carrots, the leek, the root and the onion into small pieces.*
- 4.) *Break up the cauliflower and the broccoli. Throw away the rubbish.*
- 5.) *Cut up the roots and the leaves from the leek. Break off the upper leaf.*
- 6.) *Put some oil into the pot.*
- 7.) *Put the pot on the hotplate and turn it up to 3.*
- 8.) *Add the onion and wait/fry until the onions are light brown. Stir it!*
- 9.) *Now put the vegetables into the pot.*
- 10.) *Fill pot with water.*
- 11.) *Add some salt and wait until the water boils. (Cover the pot with the lid!)*
- 12.) *Turn the temperature down to 2 and wait 20 to 25 minutes. Try it. Spice it to your liking.*
- 13.) *Lay the table/Set the table: table/place mat, napkin, spoon.*
- 14.) *Serve onto plates.*
- 15.) *Enjoy your vegetable soup! Yummy!*

Put it on the table/to lay the table or the cloth.

We need something to eat with. A spoon!

3.1.1 CLIL-Matrix-Analyse

(E. Fuchs)

M-P *	CLIL	Bezug zur CLIL-Matrix	Methodisch-didaktische Anmerkungen basierend auf der CLIL-Matrix
 CULTURE	Content	<p>1. Authentische Materialien: Themenbereiche der Grundschule gehen von der unmittelbaren Umgebung des Kindes aus. Heimische Gemüsesorten, die sich in Körben befinden, werden von den Schüler/innen in Tischgruppen identifiziert und mittels Kärtchen benannt. Das Thema „Gemüse“ steht in Bezug zum Lehrplan der Volksschule.</p> <p>2. Schwierigkeitsgrad des Inputs: Die Schüler/innen sind bezüglich ihrer Sprachkenntnisse noch auf einem niedrigen Level und müssen daher visuell bzw. taktil unterstützt werden, um den Inhalt zu erfassen (echtes Gemüse zum Angreifen, Riechen und Schmecken).</p> <p>3. Kulturelle Vergleiche: Unter Berücksichtigung des Anbaus, der Ernte und der Zubereitung von Gemüse im eigenen Kulturkreis ergeben sich Möglichkeiten des Vergleichs mit anderen Ländern, insbesondere der Zielsprachenländer. So entdecken die Schüler/innen Gemeinsamkeiten, was angebaut und geerntet wird bzw. welche Teile der Gemüsepflanzen essbar sind.</p> <p>4. L1-Texte als Vergleich: Die Arbeit mit fremdsprachigen Texten spielt in der Grundschule eine untergeordnete Rolle. Die Textarbeit findet auf der Wort- und auf der Satzebene mit starker visueller Unterstützung statt.</p>	<p>Die Matrix gibt an, dass ein qualitätsvoller CLIL-Unterricht durch den gut geplanten Einsatz der Zielsprache dem kulturellen Aspekt (<i>Culture</i>) Rechnung tragen kann. Auch für den Grundschulbereich gilt, dass die Verwendung der „neuen Sprache“ den Schüler/innen einen Zugang zu Informationen, Meinungen und Einstellungen eines anderen Kulturkreises ermöglicht. Nur wenn die Schüler/innen der Grundschule selbst Erfahrungen machen können, werden sie für etwas anderes, etwas Neues, offen sein. Es ist nicht immer einfach, Inhalte, Aktivitäten und Produkte des Schulalltags mit den kulturellen Aspekten des Zielsprachenlandes in Beziehung zu setzen, und dies sollte auch nicht um jeden Preis erzwungen werden. Dennoch gibt es gerade im Grundschulbereich viele „kleinere“ Möglichkeiten, um die eigene Kultur mit der des Zielsprachenlandes zu vergleichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufinden.</p> <p>Ad 3.) Da sich in Grundschulklassen sehr oft Kinder mit Migrationshintergrund befinden, bietet diese kulturelle Vielfalt Möglichkeiten des <i>cross-cultural learnings</i>. So würden sich auch mit dem einfachen Thema „Gemüse“ Vergleichsmöglichkeiten verschiedener Kulturkreise ergeben (Wo wächst was? Was wird wie und wann gegessen?).</p> <p>Ad 4.) Sehr oft ergeben sich Möglichkeiten, die Erstsprache (L1) und die Zweitsprache/Fremdsprache (L2) wie Puzzleteile ineinandergreifen zu lassen. Dabei werden <i>hands-on activities</i> und sehr anschauliche Teilaspekte des Themas in der L2 angeboten und zur inhaltlichen Ergänzung Texte in der L1 gelesen und diskutiert.</p>

* M-P: Matrix-Parameter

		<p>So ergänzen sich L1 und L2 sinnvoll, ohne dass es zu einer Verdoppelung von Inhalten bzw. einer Kürzung des Bildungsangebotes kommt.</p> <p>Das Thema „<i>Food</i>“ kann in verschiedenen Bereichen mit dem eigenen Land und dem Land der Zielsprache verglichen werden (Essgewohnheiten, Tischsitten, Nationalgerichte, etc.) – (Doye 2003).</p> <p>Im Herbst lassen sich verschiedenste Aktivitäten mit und um den Kürbis gestalten. Die Ergebnisse können dann miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt werden.</p> <p>Eine weitere Möglichkeit, Vergleiche anzustellen, bietet das Erntedankfest (<i>Harvest/Thanksgiving</i>). Wie werden diese Feste im Zielsprachenland (bzw. in Ländern von Kindern mit Migrationshintergrund) gefeiert? Wie bei uns? Wie feiern die Kinder in den Schulen? (Erlebniswelt der Gleichaltrigen!)</p> <p>Siehe: www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/Harvest.html</p> <p>Ein wichtiger Beitrag von Seiten der Lehrer/innen ist es, die Schüler/innen nicht mit Stereotypen über andere kulturelle Gegebenheiten zu füttern, sondern sie für verschiedene Kulturen zu sensibilisieren.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<p>1. Breites Sprachregister: Das Hauptaugenmerk liegt auf den rezeptiven Kompetenzen der Schüler/innen. Sie sollen verstehen, worum es geht und entsprechend handeln können. Die Lehrperson sorgt für einen abwechslungsreichen und ausdrucksstarken fremdsprachlichen Input, der es den Schüler/inne/n ermöglicht, verschiedene Sprachregister kennenzulernen.</p> <p>Die Sprachproduktion der Kinder erfolgt in der Erstsprache oder in der Fremdsprache mit Hilfe von Redemitteln, je nach individueller Entscheidung der Schüler/innen.</p>	<p>Gerade durch die Kommunikation in der Zielsprache werden kulturelle Aspekte mitvermittelt. Besonders gut eignen sich Geschichten und Bilderbücher aus dem Zielsprachenland sowie Spiele, Reime, Lieder oder Tänze, um die Sprache anzuwenden.</p> <p>Wenn darüber gesprochen wird, wie man sich im Land der Zielsprache begrüßt oder sich entschuldigt, so sind das kleine Puzzleteile, um <i>Culture</i> und <i>Language</i> miteinander zu verbinden.</p>

	<p>2. Linguistische Vergleiche: Vergleiche sind aufgrund der geringen Sprachkenntnisse und kognitiven Fähigkeiten noch sehr eingeschränkt durchzuführen. Allerdings erkennen die Schüler/innen bei den Vokabeln sehr rasch Ähnlichkeiten mit ihrer Erstsprache Deutsch (<i>tomatoes, celery, radishes</i>) oder wenden Erschließungsstrategien an, wie z. B.: L.: <i>What do we eat? The stem, the flower or the roots?</i> <i>What do we eat of the cauliflower?</i> S.: <i>Die Blume, weil flower heisst ja Blume.</i></p> <p>Diese Momentaufnahme zeigt, dass diese Schülerin verstanden hat, worum es geht und sich sofort auf die inhaltliche Fragestellung konzentriert, nicht auf die sprachliche Anforderung.</p>	<p>Entscheidend ist, dass es hier nicht nur um die Vermittlung von Sprachfunktionen geht, sondern dass diese auch in den Klassenalltag eingebaut und so zu einer Erfahrung für die Kinder werden. (Curtain and Dahlberg, 2004:225-247)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration</p>	<p>1. Internationale Kontakte mit einem Native Speaker der Zielsprache: An einem Vormittag der projekt-orientierten Unterrichtsarbeit wird (mit einem Native Speaker) zum Thema „Vegetables“ eine Gemüsesuppe zubereitet. Dabei wird auf ein einfaches österreichisches Rezept zurückgegriffen (eigener Kulturkreis).</p>	<p>Gemüsesorten und andere Gewürze aus verschiedenen Ländern werden ausprobiert (Zielsprachenländer/ Ursprungsländer von Kindern mit Migrationshintergrund). Die CLIL-Matrix impliziert internationale Kontakte für CLIL-Klassen. Für den Grundschulbereich ist es ein etwas schwierigeres Unterfangen, dieses Qualitätsmerkmal zu realisieren.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning</p>	<p>1. Interkulturelle Kompetenzen – Perspektivenwechsel und Bewusstsein für die eigene Kultur: „Was wächst wo zu welcher Jahreszeit?“ Nicht alle Gemüsesorten, die wir essen, wachsen auch bei uns bzw. wachsen das ganze Jahr über. Die Schüler/innen arbeiten mit der Europakarte/Weltkarte und finden heraus, woher wir unser Gemüse beziehen. Welches Gemüse ist heimisch, welches beziehen wir aus anderen Ländern? In diesem Fall wird der Begriff „Culture“ auch auf andere Länder der EU/der Welt ausgedehnt.</p>	<p>Da „Lesen“ und „Schreiben“ in einer anderen Sprache in der Grundschule in erster Linie lernunterstützend fungieren sollen, muss auf die Arbeit mit Texten verzichtet und auf einfachere Angebote zurückgegriffen werden (kurze Sätze mit Informationen, Bilder und Grafiken mit kurzen Beschreibungen oder Erklärungen, etc.). So wird es auch Kindern in der Grundschule ermöglicht, eine Vielfalt von Perspektiven kennenzulernen.</p>

		<p>Eine Weltkarte wird mit Bildern und den dazugehörigen Wörtern/Sätzen versehen und in der Klasse aufgehängt. So können sich die Schüler/innen auch noch individuell über einen längeren Zeitraum mit der Materie beschäftigen.</p>	<p>Mit Hilfe geografischer Karten können verschiedenste Informationen über die Zielsprachenländer und/oder über die Länder, aus denen Kinder mit Migrationshintergrund kommen, herausgefunden und verglichen werden (Lage, Einwohner, Flaggen, etc.). Für einen Vergleich eignen sich ebenso das Klima, die Vegetation und die Tierwelt.</p> <p>Siehe auch CLIL/EMILE – Französisch Sekundarstufe I.</p>
<p>COMMUNICATION</p>	<p>Content</p>	<p><u>1. Interaktives Lernen/Gruppen- und Partnerarbeit:</u> Die Schüler/innen arbeiten zu sechst in einer Tischgruppe. Sie erhalten einen großen Korb mit verschiedenen Gemüsesorten und finden dafür die englischen Bezeichnungen auf kleinen Kärtchen, die sie zuordnen sollen. Um sich untereinander austauschen zu können, verwenden sie Redemittel. Auf diese Art und Weise ist es auch schon in der Grundschule möglich, die Redezeit der Schüler/innen zu verlängern. Außerdem entwickeln die Kinder ihre sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen (zuhören, jemanden aussprechen lassen, Geduld haben, bis jemand sich geäußert hat, etc.).</p> <p>Nach der Erarbeitungsphase tragen die Schüler/innen ihre Vermutungen in Tabellen ein. Um sich austauschen zu können, erhalten sie wieder Redemittel. Die Arbeit mit Tabellen eignet sich deshalb so gut, weil Inhalte nicht „verwässert“ werden müssen und die sprachlichen Anforderungen auf einem bewältigbaren Niveau angesiedelt sind.</p>	<p>In der Grundschule steht die Sprachrezeption stärker im Vordergrund als die mündliche Ausdrucksfähigkeit. Aus diesem Grund müssen Partner- und Gruppenarbeiten stark gelenkt werden. Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren und so auch auf der inhaltlichen Ebene arbeiten zu können, muss die Lehrperson entsprechendes unterstützendes Material (z. B. Redemittel, Tabellen, Grafiken, Bilder, etc.) zur Verfügung stellen. Die Lehrperson bietet den Schüler/innen/n CDs, an mit Hilfe derer sie auch Inhalte wiederholen oder selbst bearbeiten können. Dabei hören sie die Stimme eines Native Speakers.</p>
	<p>Language</p>	<p><u>1. Mögliche Verwendung von L1:</u> Der/Die Lehrer/in verwendet im Unterricht ausschließlich die Zielsprache Englisch, die Schüler/innen verwenden in ihrer Sprachproduktion sowohl ihre Erstsprache (L1) als auch die Fremdsprache (<i>code switching</i>).</p> <p>Siehe <i>Communication – Content</i>.</p>	<p>Es ist für die Kommunikation in der Zielsprache unerlässlich, die Kinder ausreichend in ihrer Sprachproduktion zu unterstützen. Die Lehrperson verwendet die Zielsprache und unterstützt dabei die Schüler/innen in ihrem Verstehensprozess mit Mimik und Gestik, mit Bildern und Realia, paraphrasiert und präsentiert den Inhalt variationsreich.</p>

		<p>Kinder mit Migrationshintergrund sprechen genau genommen in der Zielsprache (Englisch) oder in der Mehrheitssprache (Deutsch). Ihre eigene L1 können sie kaum einsetzen, da es nur wenige Lehrpersonen gibt, die sie verstehen würden.</p>
Integration	<p>die CLIL-Sequenzen sind in das größere Thema „Gesunde Ernährung“ eingebettet.</p> <p>Die Lehrerin/Der Lehrer wählt aus dem Themenbereich „Gesunde Ernährung“ Inhalte und Aktivitäten aus, die sich sehr gut anschaulich bearbeiten lassen. Inhalte, die auf der Metaebene diskutiert werden, finden in der L1 bzw. für manche Kinder in der Mehrheitssprache statt (z. B. „Warum soll man sich gesund ernähren?“).</p>	<p>Gerade in der Grundschule bieten sich durch den Gesamtunterricht viele Möglichkeiten, fächerübergreifend zu arbeiten. Mit guter Teamarbeit lassen sich Themen auch klassenübergreifend oder sogar schulstufenübergreifend organisieren. Die Schüler/innen der verschiedenen Klassen/Schulstufen erarbeiten verschiedene Aspekte eines Themas und präsentieren abschließend ihre Ergebnisse den anderen Schüler/innen, Klassen, Lehrer/innen oder Eltern. Die Schüler/innen machen so die Erfahrung, dass sie voneinander lernen können.</p>
Learning	<p>1. Kommunikative Kompetenzen und Fertigkeiten: Um die sprachlichen Anforderungen abzuschwächen, die Schüler/innen im inhaltsorientierten Fremdsprachenlernen manchmal bewältigen müssen, werden sprach-unabhängige grafische Darstellungen in Form von <i>Graphic Organisers</i> (Tabellen, Diagrammen, Zeitschienen oder Karten) eingesetzt.</p> <p>Die Schüler/innen erhalten eine Tabelle, in die sie die entsprechenden Bilder einkleben und beschriften.</p> <p>Siehe <i>Communication – Content</i>.</p>	<p>In der Grundschule werden die Schüler/innen durch die Auswahl der Themen und Aufgabenstellungen an eine sinnvolle Kommunikation herangeführt, mit der sie nicht nur erwünschte Phrasen und Sprachmuster einüben, sondern „echte“ Informationen erhalten, erarbeiten und austauschen können.</p> <p>Durch die Verwendung von Tabellen, Listen, Diagrammen, Schnittmengen und anderen grafischen Darstellungen können auch anspruchsvolle Inhalte so organisiert werden, dass diese leichter verstanden und in anderen Situationen wieder angewendet werden können. Auf diese Art und Weise erfahren Schüler/innen, dass Vokabel oder Phrasen auf verschiedenste Situationen übertragbar sind. Die Verankerung des Gelernten im Langzeitgedächtnis wird so begünstigt. (Curtain and Dahlberg, 2004:264)</p> <p>Weiters unterstützen die Hilfsmittel der grafischen Darstellungen die Schüler/innen bei der Verarbeitung von Informationen. Sie können diese individuell je nach Lerntyp gestalten und erhalten so eine kreative Möglichkeit, ihre eigenen Informationen, die sie an andere weitergeben wollen, grafisch zu gestalten (vgl. Fisher, 2005:70).</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COGNITION</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Content</p>	<p>1. Zielgruppengemäße kognitive Herausforderung: In den CLIL-Sequenzen zu <i>Vegetables</i> wird darauf geachtet, dass die Schüler/innen ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend kognitiv gefordert werden. Curtain und Dahlberg (2004:260-261) verweisen dabei auf die kognitiven Lernziele, die in Blooms sechs Lernzielstufen beschrieben sind und die damit verbundenen Tätigkeiten. Dazu zählen z. B. etwas einteilen, gruppieren, klassifizieren, Vermutungen anstellen, etwas vergleichen, etwas richtig zu- oder einordnen, und vieles mehr. Diese Lernzieltaxonomien dienen in den Unterrichtssequenzen zu <i>Vegetables</i> als Checkliste, aus der sich z. B. folgende Ziele ergeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuordnen/<i>matching</i> (Gemüse und engl. Bezeichnung) • Sortieren, klassifizieren/<i>sorting, classifying</i> (was ist essbar, was nicht) • Eigene Vermutungen anstellen/<i>guessing</i> • Entscheiden/<i>making decisions</i> (sich für etwas in der Gruppe entscheiden; z. B. <i>we eat the roots of carrots</i>) • Kommunizieren/<i>communicating</i> (Schüler/innen sprechen ihre Vermutungen aus und fassen Ergebnisse zusammen) <p>Das Ausführen dieser Aktivitäten unterstützt den Wortschatzaufbau der Kinder. Der Wortschatz wird den Schüler/inne/n nicht nur vorgegeben, sondern sie müssen damit in einem Lernprozess sinnvolle inhaltsorientierte Aufgaben lösen.</p>	<p>Im reinen Fremdsprachenunterricht kommt es häufig zu einer kognitiven Unterforderung der Schüler/innen. Im Sinne von Vygotskys ZPD (<i>Zone of Proximal Development</i>)¹² sollten Lehrer/innen darauf achten, dass die Schüler/innen weder unter- noch überfordert werden, sondern jenes Maß an kognitiver Herausforderung geboten bekommen, das sie brauchen, um sich weiter entwickeln zu können (vgl. Cameron, 2001:7-9).</p> <p>So wie Eltern ihre Kinder von klein auf unterstützen, so bietet auch die Lehrperson verschiedene Hilfen an, die sie an die jeweilige Schüler/innengruppe anpassen wird (<i>scaffolding</i>). Auf diese Art und Weise können Grundschulkindern z. B. im naturkundlichen Bereich des Sachunterrichts Daten sammeln, Daten interpretieren, Resultate kommunizieren, etwas raten bzw. vorhersagen oder verschiedene Dinge klassifizieren (vgl. Pesola and Dahlberg, 2004:261-262).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<p>1. Alltägliche und fachspezifische/wissenschaftliche Konzeptbildung In den Unterrichtssequenzen zu <i>Vegetables</i> wird die Fremdsprache dazu verwendet, sich neues Wissen bzw. neue Konzepte anzueignen, indem Verbindungen zwischen Sachwissen und der Fremdsprache hergestellt werden.</p>	<p>Die Matrix betont hier die Notwendigkeit einer intensiven Wortschatzarbeit als Grundlage eines CLIL-Projekts. In der Grundschule wird die Lehrperson intensiv mit Wort- und Bildkarten sowie mit Realien unterstützend arbeiten.</p>

¹² Vygotsky, ein russischer Psychologe (†1934) hatte einen starken Einfluss auf neuere lehr-lern-theoretische Ansätze, die unter dem Begriff „Sozialer Konstruktivismus“ zusammengefasst werden. Dabei spielt die soziale Interaktion zwischen Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden eine wichtige Rolle, da alles menschliche Wissen als letztlich sozial konstruiertes Wissen verstanden wird (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wygotski>).

	<p>Die Schüler/innen sollen herausfinden, welche Teile der Gemüsepflanzen essbar sind bzw. gegessen werden. Sie tun dies durch die Fremdsprache, verwenden also in diesem Fall Englisch als Medium, durch das sie sich neues Wissen aneignen können (<i>teaching content through the foreign language</i>).</p> <p>Die Lehrerin/Der Lehrer überlegt sich, welche sprachlichen Anforderunegn (<i>Language Demands</i>) sich aus der inhaltlichen Arbeit zum Thema „Vegetables“ ergeben und bietet den Schüler/inne/n entsprechende Unterstützung (<i>Language Support</i>) an (Bilder, Satzstreifen, Wortkärtchen, Redemittel, Satzanfänge, ...).</p>	<p>Wichtig ist, dass die Schüler/innen Begrifflichkeiten verstehen und damit handeln können; sie müssen den neuen Wortschatz nicht sofort produktiv verwenden können.</p> <p>Die Motivation zur Verwendung der Fremdsprache (Kommunikation) erwächst aus dem Bedürfnis der Schüler/innen, untereinander Informationen auszutauschen. Schüler/innen lernen anhand von sinnvollen Inhalten miteinander zu kommunizieren (Pesola and Dahlberg 2004: 248-251).</p> <p>Mohen (1986) unterscheidet drei verschiedene Zugänge:</p> <p>(1) <i>Language teaching by content teaching</i>: Der Fokus liegt auf dem Sachinhalt, die Schüler/innen lernen die Zielsprache nebenbei durch die Arbeit an den Inhalten. Ein gezieltes Sprachtraining als Vorentlastung, wie es oft praktiziert wird, ist in diesem Fall nicht notwendig.</p> <p>(2) <i>Language teaching with content teaching</i>: Der Fokus liegt gleichermaßen auf der Vermittlung von Inhalten wie auch auf der Vermittlung der Fremdsprache. Fachvokbular und Redemittel werden bewusst eingelehrt.</p> <p>(3) <i>Language teaching for content teaching</i>: Bei diesem Ansatz lernen die Schüler/innen im Vorfeld die sachspezifische Sprache, die sie brauchen, um an Inhalten zu arbeiten.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration</p>	<p>1. Teamteaching: Die Unterrichtssequenzen zu <i>Vegetables</i> werden von der Klassenlehrerin/vom Klassenlehrer alleine durchgeführt.</p>	<p>Das Prinzip der Zusammenarbeit zwischen dem/der Sprachlehrer/in und dem/der Fachlehrer/in ist für die Grundschule von beinahe keiner Relevanz. Grundschullehrer/innen sind im Normalfall Generalist/inn/en, die alle Fächer eines Curriculums unterrichten. Um die eigene Sprachkompetenz der Grundschullehrer/innen zu fördern und Unterstützung für den CLIL-Unterricht zu bekommen, ist es natürlich immer hilfreich, wenn ein Native Speaker zur Verfügung steht.</p>

			<p><i>Teamteaching</i> in der Grundschule kommt noch eher vereinzelt vor, aber es gibt immer wieder Möglichkeiten, einen Native Speaker dazuzuholen (z. B. Eltern).</p> <p>Lehrer/innen könnten auch klassenübergreifend für eine Schulstufe planen und ein Projekt gemeinsam durchführen</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning</p>	<p>1. Duale Fokussierung (Inhalt-Sprache): Auf der inhaltlichen Ebene lernen die Schüler/innen verschiedene Gemüsesorten kennen, finden heraus, welche Teile der Gemüsepflanzen essbar sind und können handelnd erfahren, wie man eine Gemüsesuppe zubereitet. Sie lernen, wie man Tabellen richtig ausfüllt und interpretiert. Auf der sprachlichen Ebene lernen sie, die englischen Bezeichnungen verschiedener Gemüsesorten und deren Teile zu benennen. Sie verwenden die Fremdsprache, um sich mit ihren Partner/inne/n in der Gruppenarbeit auszutauschen und lernen, Redemittel sinnvoll zu verwenden.</p> <p>2. Lernstile: Durch den Einsatz vielseitiger Materialien (echtes Gemüse, Bilder, Bildkarten, Wortkarten, Redemittel) können die verschiedenen Lernkanäle der Schüler/innen optimal aktiviert werden. Der multisensorische Zugang zum Thema ermöglicht allen Schüler/inne/n, die gestellten Aufgaben zu verstehen und auszuführen.</p>		<p>Im Grundschulbereich werden Lese- und Schreibkompetenzen in der Fremdsprache nur im Ansatz trainiert. Allerdings sind für einen CLIL-Unterricht Basislese- und -schreibkompetenzen unerlässlich. So gibt es eine Reihe von spielerischen Maßnahmen, die die Schüler/inne/n vorsichtig an das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache heranführen (vgl. Curtain and Pesola, 2004:88-89). Die Schüler/innen werden von einer guten und ausgewogenen Planung zwischen inhaltlicher Arbeit und Spracharbeit am meisten profitieren.</p> <p>Lernziele formulieren: Die Schüler/innen möchten wissen, was sie lernen sollen, was von ihnen erwartet wird. Die Ankündigung der Lernziele, die man gemeinsam erreichen möchte, ist ein notwendiger Schritt von Seiten der Lehrperson. Die Schüler/innen können sich darauf einstellen, können rascher ihr Vorwissen aktivieren und schneller Dinge oder Ereignisse miteinander vernetzen. Ebenso wichtig für das Lernen ist eine Evaluierung am Ende einer Unterrichtsstunde. (Wurde/n das/ die Lernziel/e erreicht? Was haben wir gut gemacht? Wo haben wir unsere Stärken? Was könnten wir verbessern? Was sollten wir beim nächsten Mal anders machen?)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMMUNITY</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Content</p>	<p>Einbeziehung der Eltern: Die Eltern sind sehr daran interessiert, dass ihre Kinder so viel wie möglich in einer Fremdsprache lernen. Sie unterstützen die Lehrerin/den Lehrer in allen Angelegenheiten.</p>	<p>CLIL-Schulen sind kaum international ausgerichtet. Die Kinder kommen meist aus einem Schulsprengel, die Eltern wollen für ihre Kinder, dass sie eine Fremdsprache (meist Englisch) lernen, um in der künftigen Arbeitswelt bessere Chancen zu haben bzw. kurzfristiger gedacht – in einer weiterführenden Schule einen besseren Start zu haben.</p>

	<p>Die Grundschule, in der diese CLIL-Sequenzen durchgeführt wurden, befindet sich in einem Entwicklungsprozess auf dem Weg zu einer CLIL-Schule.</p>	<p>Eltern unterstützen aus oben genannten Gründen einen Unterricht, der zu einem guten Teil in der Fremdsprache abgehalten wird.</p> <p>Für eine erfolgreiche CLIL-Schule bedarf es auch einer aufgeschlossenen Schulleitung, die die Lehrer/innen in Planungen einbindet und es versteht, ihre Mitarbeiter/innen entsprechend zu motivieren.</p>
<p>Language ■</p>	<p>Begegnung mit Native Speakers: Die Schüler/innen haben mehrmals die Gelegenheit, mit einer jungen Austauschstudentin aus den USA zu arbeiten.</p>	<p>Auch Grundschulkindern können in das Land der Zielsprache fahren. Es ist aber Geld und viel Engagement für eine aufwändige Organisation notwendig.</p>
<p>Integration ■</p>	<p>Zugang zu nationalen und internationalen Netzwerken von Praktiker/innen: Die Schüler/innen arbeiten am Computer mit Materialien von ausgewählten Internetseiten oder bekommen englischsprachige Lernsoftware zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Um in der Grundschule CLIL-Unterricht anzubieten, bedarf es einerseits ausreichender Unterstützung von Seiten der Schulbehörde, andererseits sind Fortbildungen für Lehrer/innen ebenso unerlässlich wie ein Angebot an CLIL-Materialien, die in der Grundschule einsetzbar sind. Verschiedene englischsprachige Internetseiten, die zum Teil von Lehrer/innen in Großbritannien verwendet und mit Beiträgen versehen werden, ermöglichen den Lehrer/innen einen Zugang zu authentischen englischsprachigen Unterrichtsmaterialien.</p> <p>www.kiddyhouse.com/Themes/frogs/ /www.enchantedlearning.com/Home.html www.freshforkids.com.au/index.html www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/Harvest.html</p> <p>Obwohl es in Österreich die so genannte „Schulgeldfreiheit“ gibt, kommen Elternvereine oft für Computer samt Internetanschluss auf oder bezahlen einen Native Speaker für ihre Kinder.</p>
<p>Learning ■</p>	<p>Positive(s) Lernumgebung/ Lernumfeld: Im Sinne eines konstruktivistischen Lernansatzes werden die Schüler/innen auf ihrem Weg zu autonomen Lerner/innen unterstützt. Der/Die Lehrer/in schafft die dafür notwendige Lernumgebung und eine positive Atmosphäre in der Klasse.</p>	<p>CLIL umfasst ein weitaus größeres pädagogisches Feld als nur das Erlernen einer Fremdsprache.</p>

	<p>Die Schüler/innen gehen mit dem Computer und dem Internet schon sehr kompetent um. Sie sind in der Lage, englischsprachige Lernspiele selbstständig zu bewältigen und hören sich mit Begeisterung Hör-CDs oder mp3-Aufzeichnungen englischer Bilderbücher an (von Native Speakers aufgenommen).</p>	<p>Es eröffnet neue Perspektiven für ganzheitliches und fächerübergreifendes Lernen, es ermöglicht Lehrer/inne/n, ihren Unterricht in einen forschenden und kognitiv fordernden zu entwickeln und dabei die Schüler/innen auf dem Weg zu autonomen Lerner/inne/n zu begleiten.</p> <p>Sprachenlernen kann einen zentralen Stellenwert erhalten und kann Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit all ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellen. CLIL eröffnet hier die Chance, dass interkulturelles Lernen zu einem prozessorientierten Lernen wird, das sich täglich im Klassenzimmer entwickelt. Daraus könnte ein besseres Verständnis füreinander und ein respektvoller Umgang miteinander entstehen.</p>
--	--	---

3.2 Sekundarstufe I: Biologie/Umweltkunde und Bildnerische Erziehung (Englisch) – *Insects: Pests or useful animals?* (Erwin Gierlinger)

Titel	<i>Insects: Pests or useful animals?</i>
(Projekt)Konzeption und Durchführung	Margit Leitenbauer, Sport-Hauptschule 2 Gallneukirchen, OÖ
Fächer	Biologie und Umweltkunde Bildnerische Erziehung
Dauer	BU: 5 Einheiten BE: 2 Einheiten
Schulstufe	6. Schulstufe
Lehrplanbezug (Links zu Lehrplänen, siehe S. 84f.)	<p>Biologie und Umweltkunde: An Beispielen ausgewählter einheimischer Vertreter aus dem Tier- und Pflanzenreich sind Bau und Funktion sowie Zusammenhänge zwischen Bau, Lebensweise und Umwelt zu erarbeiten. Die Schwerpunkte bilden Wirbellose Tiere sowie ausgewählte Blütenpflanzen, Sporenpflanzen, Pilze und Mikroorganismen. Weckung der Achtung vor Natur und Leben sowie des Bewusstseins der Verantwortung für die Folgen von Eingriffen in Ökosysteme.</p> <p>Bildnerische Erziehung: Die Unterrichtssequenzen sollen praktische Gestaltungsaufgaben gleichwertig mit der Reflexion und mit einer altersgemäßen Vermittlung von Sachinformationen verbinden sowie die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihren eigenen Arbeiten einschließen.</p>

Lernziele	<p>Biologie und Umweltkunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Einblicke in die faszinierende Welt der Insekten erhalten ○ Typische Merkmale eines Insekts beschreiben können ○ Die Funktionen der besonderen Bauweise eines Insekts erklären können ○ Vertreter der Gattung der Insekten in Deutsch und in Englisch benennen können ○ Bei der Entwicklung eines Insekts zwischen vollkommener und unvollkommener Metamorphose unterscheiden können ○ Den Nutzen dieser Tiere im Ökosystem begreifen und erklären können <p>Bildnerische Erziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Merkmale eines Insekts grafisch umsetzen können ○ Hell-/Dunkelkontraste mit Hilfe von Binnendifferenzierung erzielen können ○ Lustvolle und spielerische Auseinandersetzung mit dem Thema Insekten
------------------	---

Verlauf der CLIL-Sequenz

Biologie und Umweltkunde, 1. Stunde

Anhand einer Powerpoint-Präsentation wurden die Schüler/innen auf die Welt der Insekten eingestimmt. Wichtige Vokabeln wurden mit Hilfe von Bildern erklärt.

PPP-Auszug:

**Insects -
pests or useful animals?**



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hoverfly_on_a_daisy.jpg

**95% of all the animals species are
insects**



<http://de.wikipedia.org/wiki/Schmetterlinge>



<http://de.wikipedia.org/wiki/Fliegen>



<http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%9C44fer>

**Over one million species of insects have
been discovered**



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Insect_Safari_-_beetle_28.jpg

**The largest order is the beetles
with 125 different families
and around 500,000 different species**



<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:986230NA.JPG>



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:XX_Platyneura_pannipes_1b.jpg



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Damsella,_October_2007,_Osaka,_Japan.jpg

**10 % of all animals are ants and
10 % of all animals are termites**

**Insects eat more plants than all other
creature on earth**



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ants_on_a_leaf.jpg



<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Termit&Data:Termit&by=RaifR.jpg×tamp=20100716140256>



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DirkvdM_ant_wrtl_leaf-crop.jpg

Biologie und Umweltkunde, 2. bis 3. Stunde

In der Klasse wurden neun Arbeitsstationen aufgebaut. In Partnerarbeit mussten die Aufgaben von den Schüler/inne/n gelöst werden. Ein Arbeitsplan half bei der Organisation der zu erledigenden Arbeiten.

Zu fast jeder Aufgabe wurde ein Lösungsblatt zur Verfügung gestellt. Diese Blätter wurden teilweise im Klassenzimmer aufgehängt oder konnten beim Lehrer/bei der Lehrerin eingesehen werden.

Die Aufgabenstellungen wurden so gewählt, dass sie von möglichst vielen Schüler/inne/n gelöst werden konnten. Die bearbeiteten Arbeitsblätter mussten in das Biologieheft eingeklebt werden und wurden später von den Lehrer/inne/n kurz kontrolliert. Teilweise wurde der Stoff, wie z. B. der Körperbau eines Insekts und dessen Fachbegriffe, bereits im Vorfeld im Biologieunterricht besprochen und erklärt. Neue Begriffe wie „Chitinpanzer“ oder „Facettenaugen“ bildeten somit keine sprachlichen Hürden mehr.

Biologie und Umweltkunde, 4. Stunde

Die letzte Aufgabe wurde gemeinsam durchgeführt. Die Schüler/innen durften in einem Wettspiel Behauptungen aus dem Reich der Insekten auf ihre Richtigkeit beurteilen. Als Wetteinsatz standen 1.000 Punkte zur Verfügung, die auf 12 Fragen aufgeteilt werden mussten. Auch diese Aufgabe wurde in Partnerarbeit durchgeführt.

Bildnerische Erziehung

Die gewonnenen Einsichten in das Reich der Insekten wurden parallel im Zeichenunterricht künstlerisch verarbeitet.

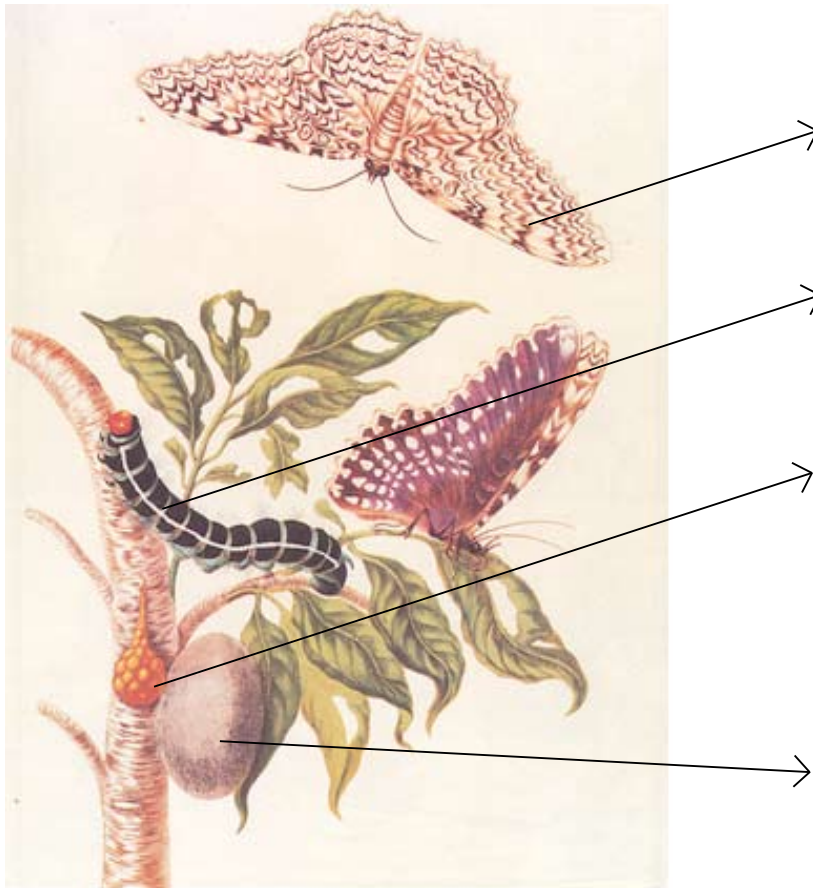
Die Schüler/innen sollten ein neues Insekt aus vier verschiedenen tatsächlich existierenden Gattungen aus dem Tierreich zusammenstellen. Als Hilfe durfte dabei das vorhandene Bildmaterial verwendet werden. Die Zeichnung wurde mit Bleistift kurz vorskizziert und mit schwarzem Filzstift ausgeführt. Dabei wurde besonderer Wert auf die innere Differenzierung und auf Hell-/Dunkelkontrast gelegt.

Dem fertigen Tier wurde ein Phantasienamen bestehend aus Teilen der wirklichen Namen gegeben.

Metamorphosis

Insects usually go through four separate life stages.
Here you see a picture of the metamorphosis of a butterfly.

Fill in: larva or caterpillar, eggs, pupa, adult



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Metamorphosis_of_a_Butterfly_Merrian_1705.jpg

Some insects like grasshoppers have an incomplete metamorphosis. They go through only three life stages: **egg – nymph – adult**.

Lückentext – Cloze:

Jedes Schüler/innenpaar erhält einen weißen und einen gelben Lückentext. Die Schüler/innen helfen sich gegenseitig, den Text richtig zu ergänzen.

Group A

Insects

95 % of all the _____ on the earth are insects.

Insects have an amazing number of differences in size, shape and behaviour of insects, but they all have four characteristics.

All insects **must** have:

- Insects have _____ **legs**.
- An insect's skeleton is on the outside of its body and it is called **exoskeleton**.
- An insect has feelers called _____ on his head.

The two antennae help to sense the world around.

- An insect has _____.
- Head --- thorax --- abdomen**



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:3_wasp_2007-04-25.jpg

Most, but not all insects have _____, but not all insects can fly.

A spider isn't an insect, because it has eight legs.

Adult insects have compound eyes made up _____
_____ packed together.

Insects

_____ all the animal species on the earth are insects.

Insects have an amazing number of differences in _____, shape, and behaviour, but they all have four characteristics.

All insects **must** have:

- Insects **have six legs.**
- An insect's skeleton is on the _____ and it is called **exoskeleton.**
- An insect has _____ called **antennae** on his head.
The two antennae help _____ the world around.
- An insect has **three body parts.**

Head --- _____ --- **abdomen**



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:3_wasp_2007-04-25.jpg

Most, but not all insects have two pairs of wings, but not all

_____.

A spider is not an insect, because it has _____.

Adult insects have _____ made up of thousands of small eyes packed together.

Activity: Who am I?

Can you find out who I am? The great poster on the wall can help you to find my name!

I am a type of flying beetle. My wings are folded under an outer shell, which protects me. I live around plants and lay my eggs in the summer. I eat greenflies (*Blattläuse*) and I have black dots on my wings.

I am a _____

I like a warm climate. I am a fast running beetle. I hide in dark places in daylight and come out at night to feed. I am a pest in the kitchen and eat rotting food.

I am a _____

I make sounds by rubbing my back legs onto my wings. I live on grassland or woodland. I eat plants. I move by flying or jumping with my hind legs.

I am a _____

I am a busy insect and I am very strong for my size. I live in a group called colony. My colony consists of queens (female) and workers (male). I can be black, brown or red. I like to eat sweet food such as fruit and seeds.

I am a _____

I have large compound eyes. I can easily see my prey (*Beute*) and catch them with my legs. I live near the water. I can fly very fast over the water and catch small flies and midges (*Mücken*).

I am a _____

I have a very long tongue. So I can reach into flowers. I live in a colony. I collect pollen in pollen baskets on my hind legs to make honey.

I am a _____

I lay my eggs on plants. When the eggs hatch the caterpillar feeds on the plant. I look like a butterfly but I fly in the dark and eat flowers and plants.

I am a _____

I love rotting food, dead animals and dung. I can walk up walls and walk on ceilings (*Decke*). In the kitchen I find uncovered food to lay my 150 white eggs on it. I am a pest.

I am a _____

My family is the largest order of insects. I can live almost anywhere. Some species of us eat plants and some eat insects. We are more than 50% of the animal kingdom. We usually have two sets of wings.

I am a _____

During the day I fly around from flower to flower feeding on nectar. I lay my eggs on plants. The eggs hatch into caterpillars which feed on the plants. Each caterpillar turns into a pupa. As an adult insect I have brightly coloured wings.

I am a _____

True or false?

Decide whether the following facts are true or false.

You must bet between 10-100 points for each one. You have 1000 points. If you guess correctly, you get the amount of the bet. If you guess wrongly, you lose the amount of the bet. So be careful!

	true	false	your bet	total
1. The weight of all American people is less than one fiftieth of the insects, spiders and worms in the United States.	x			
2. Insects have been living on earth for 30 million years.		x They have been living on earth for 300 million years.		
3. Many Japanese have insects as pets. Insects can be bought in many department stores!	x			
4. Flies can taste with their antennae.		x Flies can taste with their feet.		
5. Only the male mosquito bites!		x Only a female mosquito bites!		
6. Some male Giant Water bugs carry the eggs of their female around until they hatch.	x			
7. Flea larvae live in a silken cocoon on the ground before turning into a real pest!	x			
8. Some jewellers use the metallic-coloured wing, which covers some beetles.	x			
9. Mosquitoes are attracted to the carbon dioxide we breathe out from our mouths.	x			
10. Termites look like white flies and have also two compound eyes.		x They do not have compound eyes		
11. The name of the rock band "Beatles" is a combination word-play on the insects "beetles" and the word "beat".	x			
12. The caterpillar of one Mexican moth grows inside the beans of a small bush. If a bean falls onto a warm and sunny ground the caterpillar inside jumps with the bean into the shade.	x			

3.2.1 CLIL-Matrix-Analyse

(E. Gierlinger)

M-P*	CLIL	Bezug zur CLIL-Matrix	Methodisch-didaktische Anmerkungen basierend auf der CLIL-Matrix
 CULTURE	Content 	<p>1. Authentische Materialien: Kulturell und inhaltlich „angemessener“ (<i>appropriate</i>) Schwierigkeitsgrad des Inputs. Die CLIL-Matrix betont hier die Wichtigkeit kulturell authentischer Texte, ohne die Schüler/innen jedoch sprachlich zu überfordern. Um dies zu ermöglichen, wird auch der gezielte Einsatz der Mehrheitsprache vorgeschlagen. Es erscheint uns wichtig, dass sich der/die CLIL-Lehrer/in der Bedeutung der doppelten Literalität (Wort in der Mehrheitsprache und in der Fremdsprache) in der Sachfachterminologie bewusst ist und ihr dementsprechend Raum und Zeit widmet.</p> <p>Im vorliegenden Projekt wird dies über eine Einführung in die Thematik durch den muttersprachlichen Biologieunterricht erreicht, beziehungsweise durch verschiedene Aktivitäten im CLIL-Unterricht verstärkt. Siehe zum Beispiel das Kreuzworträtsel oder Übersetzungshilfen in den exemplarischen Texten.</p>	<p>Kulturelle Querverweise sind bei authentischen Materialien beinahe unvermeidlich und üblicherweise im Sinne von „kulturellen Vergleichen“ sehr motivierend (siehe unten). Wovon die CLIL-Matrix warnt, ist eine „einfache“ Übersetzung mehrheitssprachlicher Texte in die Zielsprache, da hier der Aspekt des kulturellen Vergleichs verloren geht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dieser Aspekt könnte über Vergleiche mit anderen Ländern hergestellt werden. Im Speziellen würde hier der Einfluss von Insekten in Ökosystemen anderer Länder von Interesse sein. • Wie wird in anderen Ländern mit den jeweiligen Insekten umgegangen? Es gibt dazu eine Menge an Materialien im Internet, zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> • http://doyourownpestcontrol.com/roaches.htm (<i>Pest Control UK is an online pest control directory dedicated to bringing you information and advice on pest control issues. Whether you are a homeowner looking for the best way to tackle bed bugs or a qualified pest control technician looking to broaden the reach of your company, you have certainly come to the right place.</i>) • www.doityourself.com/stry/cockroachpestcontrol • www.braintree.gov.uk/Braintree/environment/pest+control/default.htm
	Language 	<ul style="list-style-type: none"> • Breites Sprachregister • Inter-linguistische Vergleiche <p>(Dieser Aspekt von CLIL war für dieses Projekt nicht vorgesehen und spiegelt sich daher in der Spracharbeit auch nicht wieder.)</p>	<p>Die Matrix versteht darunter Spracharbeit, die für kulturelle Eigenheiten oder Interpretationen von sprachlichen Konzepten sensibilisieren und zu einem besseren Verständnis dieser kulturellen Aspekte führen soll. Als Beispiel seien hier die Unterschiede zwischen den englischen Ausdrücken „<i>friendly fire</i>“ bzw. „<i>Night of the Broken Glass</i>“ und ihren deutschen Äquivalenten „Beschuss durch eigene Truppen“ bzw. „Reichskristallnacht“ angeführt.</p>

* M-P: Matrix-Parameter

		<p>Dieses kulturell geprägte Verständnis für Sprache – <i>language awareness</i> – stellt eine interessante methodisch-didaktische Herausforderung an das Sachfach dar, die in dieser Weise im mehrheitssprachlichen Sachfachunterricht kaum vorkommen dürfte, und kann daher als eine CLIL-typische Eigenheit angesehen werden.</p>
<i>Integration</i> ■	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Kontakte mit Native Speakers • Austauschprogramme <p>(Das Projekt wurde zwar fächerübergreifend konzipiert, zeigt aber andererseits keine Tendenz, über die jeweiligen Klassenzimmer hinauszugehen.)</p>	<p>Aus thematischer Sicht würde sich ein weites Feld von internationalen Kontakten anbieten, um diesen Matrix-Parameter intensiver abzudecken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt eine Menge von Schulen, die Projekte mit Insekten ins Web gestellt haben, zum Beispiel www.proteacher.com/110012.shtml. Diese können sowohl als Input, als auch als Basis für schulische Kontakte dienen. (Vgl. auch Kommentar <i>Community – Integration</i> über globale Schulen.) • Schulkontakte bzw. Comeniusprojekte zu diesem Thema wären denkbar.
<i>Learning</i> ■	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenwechsel • Bewusstsein für die eigene Kultur • Interkulturelle Kontakte <p>(Wird in dieser Projektsequenz nicht angesprochen.)</p>	<p>Die CLIL-Matrix betont, dass die Auswahl von Texten für CLIL-Projekte von kulturellen Eigenheiten der Zielsprache getragen werden soll, um der/dem Lernenden eine Perspektivenvielfalt zu ermöglichen. „Das Andere“ in den diversen Sprachkulturen soll sowohl einen Perspektivenwechsel als auch eine differenziertere Sichtweise auf das eigene kulturelle Selbstverständnis erlauben. Vor allem der Geschichte- und Geografie-Unterricht bietet hier eine Vielzahl von CLIL-Projektmöglichkeiten (Ritzenhofen, 2005). Zu diesem Thema könnten Insekten als Glücksbringer bzw. Nahrungsmittel in verschiedenen Kulturen verglichen werden.</p> <p>Aus methodischer Sicht wird eine <i>compare and contrast</i>-Beschreibung als Ausgangspunkt für eine spätere Analyse oder Evaluation empfohlen.</p> <p>(Siehe auch <i>Culture – Language</i>.)</p>



<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMMUNICATION</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Content</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktives Lernen • Gruppen/Partnerarbeit • Einsatz von IKT <p>Der Forderung der CLIL-Matrix nach intensiver Partner- oder Gruppenarbeit wird in dieser Projektsequenz mittels des Stationenbetriebs sehr konsequent nachgegangen. Präsentationen oder Postervorstellungen waren jedoch nicht vorgesehen.</p>	<p>Der gezielte Einsatz von IKT im CLIL-Unterricht stellt ein weiteres CLIL-typisches Phänomen dar, welches daher ein integraler Bestandteil diverser CLIL-Projekte sein sollte.</p> <p>So gibt es eine Vielzahl von Websites, die dieses Thema aus kindgerechter Sicht darstellen, und die damit Ausgangspunkt oder Bestandteil eines CLIL-Projekts sein können, z. B. http://homeschooling.gomilpitas.com/explore/bugs.htm.</p> <p>(Zur Verwendung des Internets für dieses Thema, siehe auch die Beispiele in <i>Culture – Content</i>.)</p> <p>Eine Fülle von sachfachorientierten Projekten lässt sich in den so genannten „WEQUESTS“ finden, für dieses Thema z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://edweb.sdsu.edu/LTCA/sp01ltcahtmlfiles470/insects/insectwebquest.htm • http://its.guilford.k12.nc.us/webquests/insects/insects.htm • http://42explore.com/insects.htm <p>(Siehe auch Anhang.)</p> <p>Eine weitere Möglichkeit, IKT oder multimediale Informationen zu CLIL-Projekten zu bekommen, ist TEACHERS TV, eine web-basierte Plattform, auf der schulische Videos, Stundenpläne und andere schulbezogene Informationen auf Englisch zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang). Zu diesem Thema könnte z. B. das folgende Video verwendet werden: www.teachers.tv/video/25401.</p> <p>Des Weiteren ist der Einsatz von Podcasts für fremdsprachliche Sachfächern auch in der Sekundarstufe I zu empfehlen (siehe www.schulpodcasting.info).</p>
	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sozial-orientierte Kommunikation • Mögliche Verwendung von L1 • Förderung und Ermutigung zur Kommunikation • Vielschichtiger Input 	<p>Der Stationenbetrieb unterstützt sicherlich eine der Hauptforderungen nach vermehrter und sozial orientierter Kommunikation. Eine große Herausforderung für den/die CLIL-Lehrer/in ist die Bereitstellung, Automatisierung und Vertiefung der dafür notwendigen Redemittel.</p>

	<p>Der Forderung nach „vielschichtigem Input“ wird über das Eingangsreferat (PPP), aber auch über die Bereitstellung verschiedenster Texte nachgekommen. „Ermutigung zur Kommunikation“ wird über diverse Wettspiele erreicht.</p>	<p>Hier empfiehlt sich eine intensive Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenunterricht.</p> <p>Die Verwendung von L1 wird von den meisten CLIL-Autor/inn/en – im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht – als Teil des methodisch-didaktischen Repertoires gesehen, welches nach den jeweiligen lokalen Gegebenheiten mehr oder minder intensiv eingesetzt wird (<i>low to high exposure</i>).</p>
Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Projektorientierte Arbeit und Projektunterricht • Sachfachspezifische Register 	<p>Projektarbeit ist aufgrund des prozesshaften, praxis- und lernerorientierten Charakters¹³ einer der Eckpfeiler eines modernen und effizienten CLIL-Unterrichts. Zur Anregung für guten Projektunterricht wurde vom BMUKK ein Grundsatzterlass herausgegeben.¹⁴</p>
Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Kompetenzen und Fertigkeiten <p><i>Communication skills</i> werden im Sinne einer Bereitstellung eines Arbeitsplans erwähnt, jedoch nicht explizit besprochen oder trainiert.</p>	<p>Das Einüben und Verfeinern von <i>communication skills</i> stellt eine elementare Forderung der CLIL-Matrix dar, die ein wesentlicher Bestandteil jedes CLIL-Projekts sein sollte. Daher sollten folgende Fragen bei der Projekterstellung überlegt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche semantischen Mittel/Interaktionsformen sind typisch für mein Fach und im Speziellen für dieses Projekt? Wie kann ich diese vermitteln und welche Redemittel sind dafür notwendig? Auf dieses Projekt bezogen sind z. B. folgende Fragestellungen wichtig: <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche sprachlichen Mittel müssen meine Schüler/innen <ul style="list-style-type: none"> ▪ zur Klassifizierung, ▪ zum Vergleich, ▪ zur Definition, ▪ zur Anwendung biologisch relevanter Prozesse im Bereich "Insekten" beherrschen, um dieses Thema sachfachgerecht diskutieren zu können. ○ Welche Redemittel sind für eine Kleingruppendiskussion im Biologieunterricht notwendig? ○ Welche <i>note-taking skills</i> sollen Schüler/innen für einen Inputvortrag über Insekten beherrschen?


13 www.englishonline.org.cn/en/community/featured-blog/jane/autonomy-project#.

14 www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps.xml.

COGNITION	Content	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppengemäße kognitive Herausforderung • Wortschatzaufbau: prozessorientiert • Aufbau von Lesestrategien • Arbeit mit dem Wörterbuch <p>Die Matrix betont unter anderem die Notwendigkeit einer intensiven Wortschatzarbeit als Grundlage eines CLIL-Projekts. Diesem Aspekt wird hier mit verschiedenen Spielen und Aktivitäten deutlich Rechnung getragen.</p>	<p>Die Matrix unterstreicht hier die Bedeutung der Lesefertigkeiten und <i>dictionary skills</i> für den CLIL-Unterricht. Dies sollte den/die CLIL-Lehrer/in ermuntern, das Besprechen und Üben von so genannten „<i>reading skills</i>“ zu einem integralen Bestandteil eines jeden CLIL-Projekts zu machen. Zum Beispiel <i>Reading as a psycholinguistic guessing game</i> (Gierlinger, <i>Language detectives</i>, 2006).</p>
	Language	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptbildung Alltägliche und fachspezifische/wissenschaftliche Konzeptbildung <p>Die CLIL-Matrix hebt hier die große Herausforderung für die Lernenden hervor, die exakte Sachfachterminologie des jeweiligen Faches zu beherrschen.</p> <p>Die klare Heranführung an die Begriffe „<i>insects</i>“ und „<i>metamorphosis</i>“ (siehe oben) sind sehr gute Beispiele für diese Überlegung.</p>	<p>Die CLIL-Lehrer/innen sollten sich im Zusammenhang einer Projekterstellung deutlich bewusst sein, welche „<i>scientific language</i>“ oder sachfachspezifische Terminologie ihre Schüler/innen rezeptiv und/oder produktiv beherrschen müssen (Gierlinger, 2007:103). Weitere Hilfsmittel in diesem Bereich sind unter anderem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Glossare • Wortlisten • <i>Keywords</i> (werden in den jeweiligen Texten typografisch oder farblich hervorgehoben) • <i>Margin comments/boxes</i> • Wörterbuchtraining • Lesestrategien <p>Zur Verfestigung des Wortschatzes sollten scheinbar spielerische Tätigkeiten wie Kreuzworträtsel, Memory, Domino, Wörtersuche und viele andere, die zum festen Lernwerkzeug eines kommunikativen Wortschatzunterrichtes gehören, auch im CLIL-Unterricht ihren Platz finden.</p>
	Integration	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teamteaching</i> • Zusammenarbeit von Sachfach- und Sprachfachlehr/innen <p>Das Prinzip der Zusammenarbeit zwischen dem/der Sprachlehrer/in und dem/der Fachlehrer/in ist für den österreichischen CLIL-Unterricht nicht von so großer Bedeutung wie in anderen europäischen Ländern, da CLIL-Projekte im überwiegenden Ausmaß von Sprachlehrer/inne/n in ihrem Sachfach durchgeführt werden. Dies war auch in dem gegenständlichen Projekt der Fall.</p>	<p><i>Teamteaching</i> als ein Bestandteil des CLIL-Unterrichts wird bereits an vielen Schulen durchgeführt. Zur Rolle der Sprachassistenten im CLIL Unterricht, siehe auch Mewald & Prenner.</p>
	Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Duale Fokussierung (Inhalt – Sprache) • Lernstile 	<p>In dieser Rubrik betont die CLIL-Matrix die Wichtigkeit der Sprache für alles (vor allem schulisches) Lernen. Der Erwerb von Wissen wird zu einem hohen Ausmaß von sprachlichen Prozessen gesteuert.</p>

	<p>Sprachbewusstsein für Inhalte wird auf vielerlei Art und Weise in diesem Projekt geschult und zur Verfügung gestellt. Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Word memory</i> • <i>Crosswords</i> • <i>Flashcards</i> 	<p>Dies gilt daher generell für alles schulische Lernen, muss aber speziell im CLIL-Unterricht, der typischerweise von bilingualen oder sogar plurilingualen Kommunikationsmustern geprägt ist, beachtet werden. Die Konsequenz dieser Aussage ist eine bewusste Spracharbeit in den sachfachlichen Inhalten. Sachfachlicher Input muss eine sprachliche Unterstützung bekommen! Einige Anregungen dazu wurden bereits unter <i>Cognition – Language</i> vorgestellt. Weitere Aktivitäten, die die Spracharbeit betonen, sind so genannte „<i>input enhancement tasks</i>“ (Thornbury, 2001:109), wie z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dictogloss</i> • <i>Retranslation</i>
<p> COMMUNITY</p>	<p><i>Content</i> </p> <ul style="list-style-type: none"> • Internationale Treffen • Schulpartnerschaften • Einbeziehung der Eltern • Europäische Dimension <p>In diesem Parameter empfiehlt die CLIL-Matrix über den engen Rahmen des Klassenzimmers hinauszugehen und CLIL-Projekte in internationalen Partnerschaften durchzuführen. Da die jeweiligen Voraussetzungen dafür aber oft sehr komplex und aufwändig sind, stellt diese Dimension nicht den Regelfall dar und wird auch im vorliegenden Projekt nicht angesprochen.</p>	<p>Laut unseren Erfahrungen ist die Einbeziehung und Information der Eltern ein wichtiger Schritt für das Gelingen von CLIL-Projekten.</p> <p>Elternbrief und Elternabend: Eine umfassende Information der Eltern ist ein entscheidender Schritt für die erfolgreiche Implementierung eines Arbeitssprachenprojekts. Obwohl Eltern in den überwiegenden Fällen einer Einführung von mehr Englisch grundlegend positiv gegenüber stehen, ist es unabdinglich, die genauen Erwartungen und Konsequenzen, z. B. bei der Beurteilung, offen darzulegen.</p> <p>Lehrer/in: „<i>Und dann gibt es bei uns immer am Beginn der 1. Klasse einen Elternabend und da spreche ich dann natürlich und sage den Eltern in etwa, welche Vorstellungen ich habe, würde aber, sollte ich das wieder machen, auf jeden Fall das zusätzlich auch noch in schriftlicher Form in Zukunft dann anbieten. Ich glaube, dass das einfach notwendig ist, dass manche Sachen gerade bei einem Elternabend am Anfang dann untergehen.</i>“</p> <p>Lehrer/in: „<i>Wir haben die Eltern beim Schulforum informiert und es war eine gewisse Skepsis, wie soll das funktionieren, wie ist das?</i>“</p>

		<p>Manche waren ein wenig abwartend, und haben geglaubt, wenn sie jetzt dann die Prüfungen auf Englisch auch in Geographie und Geschichte haben – das war überhaupt die Hauptsorge der Eltern, dass da die Kinder benachteiligt werden könnten, wenn sie die Prüfungen auf Englisch machen müssten. Es hat sich nach kurzer Diskussion gelegt und es hat auch keine Schwierigkeiten gegeben während des Projekts, dass jemand angerufen hätte, was bei uns ja möglich ist, wenn etwas nicht passt, sind die Eltern mutig genug, es zu sagen.“</p> <p>(Gierlinger, Spann, & Hainschink, 2007:26)</p>
Language	<ul style="list-style-type: none"> • Austauschprogramme • Internationale Netzwerke und Projekte • Gäste aus Zielsprachenländern • Verwendung der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers <p>(Diese Parameter wurden im Rahmen dieses Projekts nicht angesprochen.)</p>	<p>Native Speakers in die Vermittlung von CLIL-Inhalten einzubinden, sei es über Unterrichtsbesuche, Interviewtätigkeiten oder über die modernen Medien, fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern hat sich generell als motivierend erwiesen. Gerade im Bereich „Science“ bieten viele Universitäten und andere Fortbildungsinstitutionen ausgezeichnete Vortragsvideos/Clips an. Stellvertretend für den Bereich „Biologie“ seien hier angeführt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.wired.com/wiredscience/ • http://bio-alive.com/ • http://ocw.mit.edu/OcwWeb/Biology/7-012Fall-2004/VideoLectures/index.htm
Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Zugang zu nationalen und internationalen Netzwerken für CLIL-Praktiker/innen 	<p>Die CLIL-Matrix empfiehlt, nationale und internationale CLIL-Netzwerke aufzubauen, bzw., falls vorhanden, diese zu nutzen. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum spielt hier eine Vorreiterrolle und hat eine umfangreiche Daten- und Expertenbank für CLIL erstellt (www.oesz.at). Auch im internationalen Bereich ist eine Vielzahl von äußerst hilfreichen und praxisorientierten Websites vorhanden. Hier nur eine kleine Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.isabelperez.com/ • www.icrj.eu • www.onestopclil.com/

			<p>Gierlinger, Spann, & Hainschink (2007:58) verweisen in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der „globalen Schule“, d. h., immer mehr Schulen nutzen das Internet als Forum zur Selbstdarstellung. Schulprofile und an den Schulen erbrachte Leistungen werden auf deren Websites der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Diese von Schülern erstellten Projektarbeiten enthalten authentische, alterstypische und adressatengerechte Materialien, die sich ausgezeichnet für CLIL-Projekte eignen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.woodlands-junior.kent.sch.uk
	<p>Learning </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive(s) Lernumgebung/ Lernumfeld für CLIL • Unterstützung von CLIL durch Kollegenschaft, Schulleitung und Schulbehörde 	<p>CLIL als „<i>whole school policy</i>“ (Wildhage & Otten, 2003) und „die Schule als Sprachbad“ (Gierlinger, 2007) werden in der CLIL-Matrix ausführlich beleuchtet. Gierlinger (2007:31) erwähnt diesbezüglich folgende praktische Umsetzungen: „Die Schule bietet als Ort einer lernenden Gemeinschaft (Wells, 2003) vielfältige Möglichkeiten, um Arbeitssprache sichtbar für alle zu machen, und gleichzeitig eröffnet dieses Sichtbarmachen Lerngelegenheiten für alle Beteiligten. Der Lernraum Schule und seine darin befindlichen Objekte sollen benannt und bilingual versprachlicht werden. Die Eingangstüre, verschiedene Räumlichkeiten, die Toiletten, Ausstellungsstücke, Informationsmaterialien, Objekte in den Klassenzimmern und im Schulhof, der Getränkeautomat, das Schulbuffet, im Prinzip alles, was sprachlich ausgedrückt werden kann, wird fremdsprachlich visualisiert (kodiert). Dies kann z. B. relativ einfach von den SchülerInnen des Arbeitssprachenkurses als Unterrichtsprojekt hergestellt werden. ... (dies ist) jedoch nicht nur eine einfache und effiziente Sprachakquisitionsmaßnahme, sondern zeigt auch Eltern und anderen Besuchern von den umfassenden und seriösen Bemühungen in diesem Bereich.</p>

		<p>Eine weitere Möglichkeit, der Fremdsprache einen Öffentlichkeitscharakter zu geben, ist ein so genannter „<i>English Corner</i>“, in dem arbeitssprachliche Gruppenarbeiten und Projekte zur Schau gestellt werden, adressatengerechtes arbeitssprachliches Lesematerial aufgelegt wird, europäische/internationale Projekte vorgestellt werden, wo über die London-Woche oder andere Auslandsaktivitäten berichtet wird, Leseempfehlungen und Lerntipps angeboten werden, und vieles mehr.“</p> <p>Die Unterstützung von CLIL-Projekten durch die Kollegenschaft, Schulleitung und Schulbehörde hat sich auch als ein „<i>make or break</i>“-Faktor in zahlreichen Interviews mit CLIL-Lehrer/innen erwiesen (Gierlinger, 2007). Es bedarf hier sehr intensiver Zusammenarbeit und je mehr man diese „<i>players</i>“ im Sinne einer „<i>whole school policy</i>“ integrieren konnte, desto besser waren die Rückmeldungen der CLIL-Lehrer/innen.</p>
--	--	---

3.3 Sekundarstufe I: Geschichte, Deutsch und Bildnerische Erziehung (Französisch) – *Louis XIV et la naissance de l'absolutisme* / Absolutismus in Frankreich (Catherine Carré-Karlinger)

Kontext der Unterrichtssequenzen

Ausgehend von der zweisprachigen CLIL-MATRIX wird hier eine EMILE-Unterrichtssequenz exemplarisch analysiert. Das französische Akronym EMILE steht für „*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*“ (Sachfachunterricht **durch** die Integration einer Fremdsprache), wobei der Fokus hier eindeutiger auf das Sachfach als bei CLIL gelegt wird (vgl. „*Content and Language Integrated Learning*“). Wie die Matrix zeigt, handelt es sich jedoch um ein weitgehend gleiches Unterrichtskonzept, welches durch seine Flexibilität eine variable Auffassung des Verhältnisses zwischen Sprache und Sachfach zulässt (vgl. Mohen (1986), zitiert in CLIL/Grundstufe 1/Cognition-Language). An österreichischen Schulen aber existieren für EMILE Unterschiede hinsichtlich bestimmter Rahmenbedingungen bzw. Umsetzungsmöglichkeiten.¹⁵

15 Im österreichischen Schulsystem bleibt die Durchführung von projektorientiertem CLIL-Unterricht bzw. Projekten mit anderen Sprachen als Englisch eher vereinzelt, insbesondere in der Unterstufe der Sekundarstufe. Ein wesentlicher Grund dafür ist der späte Zeitpunkt, zu dem diese Sprachen üblicherweise angeboten werden. Weiters ist die Organisation solcher Projekte von einer entsprechenden Unterstützung des Kollegiums am Standort abhängig, was zunächst mit der Überwindung eigener Sprachbarrieren zusammenhängt. Ihre Akzeptanz wird sehr positiv beeinflusst, wenn Hilfestellung seitens der Schulleitung bzw. der schulischen Behörden angeboten wird, etwa in Form von:

- Zeitlichen Freiräumen im Stundenplan für gemeinsame Vorbereitungen
- Organisatorischer Flexibilität des Schulalltags (z. B. Jahrgangsteam)
- Offizieller Anerkennung des sprachlichen Mehrwertes und der – sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schüler/innen – erbrachten Mehrleistungen (Entlohnung, Zeugnisse für CLIL)
- Professionelle Begleitung bzw. Weiterbildungsangebote
- Verankerung eines Sprachschwerpunktes im Schulprofil

Um diesen Unterschieden in der folgenden Analyse gerecht zu werden, wird die Bezeichnung EMILE da, wo Unklarheiten entstehen könnten, beibehalten. Wie bei den Beispielen mit Englisch als Arbeitssprache helfen die CLIL-Parameter auch hier, diesen projektorientierten Unterricht qualitativ zu überprüfen und kritisch zu evaluieren: die Beschreibung erfolgt anhand eines Rasters, der als Hilfestellung zur Qualitätssicherung bei der Entwicklung weiterer CLIL-Sequenzen unabhängig davon benutzt werden könnte, welche Sprache, welches Fach und welche Schulstufe dabei betroffen sind.

Rahmenbedingungen

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen eines *FIPS-Projekts (Français Intégré dans le Primaire et le Secondaire)* im Schulzentrum der Kreuzschwestern in Linz durchgeführt. Ziel dieses umfangreichen EMILE-Projekts war, eine Französisch-Schiene an der Schule aufzubauen und das Schulprofil von der Volksschule bis zur Oberstufe dementsprechend zu modellieren.

In der betroffenen 3. Klasse wurde ein ganzes Schuljahr hindurch EMILE einmal wöchentlich jeweils in den Fächern „Biologie und Umweltkunde“, „Deutsch“¹⁶ und „Musikalische Erziehung“ unterrichtet. Da die Deutschlehrerin auch die Geschichtslehrerin der Klasse war, konnte auch das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ phasenweise¹⁷ involviert werden, wie z. B. in dieser Sequenz über den Sonnenkönig und den Absolutismus in Frankreich. Dafür war ein zeitlicher Rahmen von 6 Unterrichtseinheiten vorgesehen: der Stundenplan wurde so flexibel gestaltet, dass diese Einheiten innerhalb von zwei Wochen abgehalten werden konnten.

Aufgrund der gesamten Projektstruktur wurde versucht, über Geschichte hinausgehend einen fächerübergreifenden Bezug herzustellen. In „Biologie/EMILE“ wurde im Vorfeld das Thema „Ernährung und Gesundheit“ bearbeitet (vgl. in der EMILE-Geschichtssequenz „Esskultur damals und heute“); in „Musikalischer Erziehung/EMILE“ wurde die Barockmusik thematisiert und exemplarisch illustriert (vgl. u. a. der Komponist Lully). Das Fach „Bildnerische Erziehung“ würde ebenso Querverbindungen ermöglichen (vgl. Lehrplanbezug im Anhang); aus organisatorischen Gründen wurden sie allerdings nur ansatzweise durchgeführt.

Titel	<i>Louis XIV et la naissance de l'absolutisme</i> (Absolutismus in Frankreich)
(Projekt)Konzeption und Durchführung	Catherine Carré-Karlinger (PH-OOE, Linz) Heidi Gutleber (Schulzentrum der Kreuzschwestern, Linz)
Fächer	Hauptsächlich Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Darüber hinaus: Deutsch Weitere thematische Querverbindungen mit BE, ME und BU möglich
Dauer	6 UE; als Stationenbetrieb auch adaptierbar
Schulstufe	7. Schulstufe
Lehrplanbezug (Links zu Lehrplänen, siehe S. 84f.)	Siehe weiter unten

16 EMILE ist im Rahmen des Deutschunterrichts eine unkonventionelle Fächerkombination, die in der Schule noch genau so selten vorkommt wie jede weitere sprachübergreifende Zusammenarbeit: in dem FIPS-Projekt handelte es sich um eine spezielle Form von CLIL, bei welcher „Sprache“ stets im Fokus war. Als Schwerpunkte wurden komparative Spracharbeit, Arbeit mit Textsorten und Entwicklung von Textkompetenzen sowie der Versuch der praktischen Umsetzung einer transversalen Sprachendidaktik ausgewählt.

17 Ein ganzjähriger EMILE-Unterricht in Geschichte war aufgrund der noch geringen Sprachkenntnisse und des Stundenkontingents (eine einzige Wochenstunde für GS!) nicht möglich.

Lernziele	<p>Allgemeine Lernziele für Geschichte und Sozialkunde:</p> <p>Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung zum Thema Absolutismus: Grundwissen über die Epoche des Sonnenkönigs - Grundwissen über die Kunst des XVII. Jh. - Kennenlernen von Versailles als Symbol einer historischen Epoche und als zeitgenössischen Anziehungspunkt für Besucher aus der ganzen Welt <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gebäude, Gemälde und Abbildungen als historische Quelle betrachten und analysieren lernen (Rekonstruktion): Aufbau einer Vorstellung über das XVII. Jh.; Verbindung zwischen Kunst des Barock und damaliger Gesellschaft wahrnehmen - Lebensumstände und Machtverhältnisse im XVII. Jh. verstehen lernen: kritischer Umgang mit den historischen Darstellungen (Dekonstruktion) - Bearbeitung historischer Grundbegriffe und -konzepte im Kontext des französischen Absolutismus (Sachkompetenz) - Demokratische Erziehung: Über Macht und Gerechtigkeit reflektieren <p>Allgemeine Lernziele für Französisch:</p> <p>Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzerweiterung: allgemeine und fachspezifische historische Grundbegriffe (Alltag, Leben am königlichen Hof, Merkmale einer Regierungsform, Merkmale des Barock) - Notwendige Redemittel für die Kommunikation bzw. die inhaltsbezogenen Aktivitäten in der Gruppe: Arbeitsanweisungen verstehen, Aufträge erfüllen können (Gruppenarbeit) <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Globales Hörverstehen und Lesetechniken im Hinblick auf den historischen Kontext trainieren - Notwendige Kommunikation in der Klasse bewältigen (kurzer mündlicher Austausch von Informationen anhand der Materialien; Zusammenarbeit in der Gruppe organisieren) - Einfach beschreiben, vergleichen und über die Vergangenheit erzählen können (A1); kurze mündliche Zusammenfassungen von Arbeitsaufträgen formulieren - Lernstrategien: mit authentischen Unterlagen in Französisch vertrauter werden bzw. umgehen lernen
	Materialien

Materialien

- Vereinfachte Fassung des Textes „*Une journée du roi Louis XIV*“, von Marie du Bois, Kammerdiener von Ludwig XIV., 1661
- Liste der Gerichte am Hof des Königs
- „*Une journée avec les courtisans*“, ImagesDoc, Bayard Jeunesse, Dossiers histoire, n° 160, avril 2002: BD histoire, S. 18-20.
- *Erlebnisreise Geschichte*. GS Multimedieverlag, Baden, S. 53: *Das prächtigste Schloss der Welt – Modellbau (wie im Museum)*.
- Arbeitsblatt „*Quelques chiffres*“
- Internetseiten:
 - www.chateauversailles.fr/homepage (Site officiel du chateau de Versailles)
 - <http://17emesiecle.free.fr/> (Au temps du XVIIème siècle, la vie de personnalités, leurs oeuvres, divers grands contes et fables, la vie de Louis XIV.)
 - http://hgc.ac-creteil.fr/spip/Le-portrait-de-Louis-XIV-par-H#outil_sommaire (Le Portrait de Louis XIV par H. Rigaud, approcher l'absolutisme, Logiciel Flash)
 - <http://vgg.chateauversailles.fr/detect.htm> (La galerie des Glaces – Découverte interactive)
- Wortkarten für jede Unterrichtseinheit / Rollenkarten
- Arbeitsblätter: „*Louis XIV à Versailles*“, „*Louis XIV et la monarchie absolue*“, „*L'art baroque*“

Zusatzmaterialien für Stationen

- „*Louis XIV, le Roi Soleil à Versailles*“, S. 17-25, ImagesDoc, n° 231, März 2008. Ecran géant : Au château de Louis XIV.
- „*Sa Majesté Louis XIV*“, S. 35 à 41 (z. B. *Le couple royal : Louis XIV et Marie-Thérèse*)
- „*Une journée à Versailles avec Louis XIV*“, Hors-série : I, *Histoire de France, 2000*, S. 78-91 (*Les coulisses du château, Infos-chiffres ; Les bonnes manières à la cour ; Une fête nautique à Versailles*)
- Video: „*C' est pas sorcier – Sous le soleil de Versailles*“, DVD *Frédéric Courant*, Fernsehsendung, France 3 (im Handel erhältlich)
- Us et coutumes à la cour de Versailles - Wikipedia
http://fr.wikipedia.org/wiki/Us_et_coutumes_%C3%A0_la_cour_de_Versailles
- Materialien für den bilingualen Sachfachunterricht auf Französisch
 La monarchie absolue – Bayern bilingual, JGST. 7
www.bayern-bilingual.de/gymnasium/userfiles/Franzoesisch_G_7/Monarchieabsolue_I_Unterrichtsverlauf.pdf

Bezug zu den Lehrplänen für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

AHS Unterstufe und Hauptschule (gekürzt) (nahezu identische Lehrpläne) 3. Klasse

„Der Unterricht soll Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen sowie ihrer Vernetzungen geben, um die Herausbildung einer reflektierten und (selbst)reflexiven Identität zu ermöglichen. Dabei sind besonders Interkulturelles und Globales Lernen in den Unterricht miteinzubeziehen.“

Gegenwartsbezug:

Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

- *Sprache und Kommunikation:* Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit bzw. der Gegenwart in unterschiedlichen Medien); Begriffsbildung und Anwendung
- *Kreativität und Gestaltung:* Wahrnehmung und Gestaltung künstlerischer und kultureller Produkte als Medien der Kommunikation in ihrer historischen und/oder gesellschaftlichen Bedingtheit.
- *Gesundheit und Bewegung:* Auswirkung des Ernährungs- und Hygienestandards

Historische Kompetenzen:

- *Fragekompetenz*
- *Rekonstruktion*
- *Dekonstruktion*
- *Methodenkompetenz*
- *Sachkompetenz*
- *Politische Urteilskompetenz*
- *Politische Handlungskompetenz* durch konkrete Beispiele, etwa Simulationsspiele
- *Politikbezogene Methodenkompetenz* durch Analyse von Daten, Bildern und Texten

Didaktischer Ansatz:

- Entwicklung von Kompetenzen anhand konkreter Themen
- Exemplarischer Charakter und fächerübergreifende Bezüge
- Unterschiedliche Sozialformen, Plan- und Rollenspiele, offene Lernformen, bilingualer Unterricht, entdeckendes und projektorientiertes Lernen
- Problemlösungsorientierte Strategien

Thematischer Bezug:

- Entwicklung des modernen Staates – Absolutismus
- Kunst und Kultur als Ausdruck des Lebensgefühls einer Epoche unter Berücksichtigung der Alltagskultur.

Bezug zum Lehrplan „Deutsch“ – AHS Unterstufe – 3. Klasse

Sprache als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen

- Informationsquellen erschließen
- Bibliotheken, Medien bzw. andere Informationssysteme zur Erarbeitung von Themen nützen
- Informationen aufnehmen und verstehen
- Sich mit Sachthemen auseinander setzen

Didaktischer Ansatz:

- Informationen aufnehmen und verstehen:
 - Sinn erfassendes Lesen und Lesetechniken
 - Einsatz von Merkhilfen
 - Informationsverarbeitung bzw. ihre schriftliche sowie mündliche Vermittlung
- Argumente sammeln
- Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen
- Kreative sprachliche Gestaltungsmittel kennen lernen: Schriftlich und mündlich erzählen

Bezug zum Lehrplan Bildnerische Erziehung – AHS Unterstufe – 3. Klasse

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

- Verbinden sprachlicher und bildhafter Kommunikationsmittel
- Wechselbeziehung zwischen Kunst und gesellschaftlichen Entwicklungen, Kunst und Religion
- Zusammenhang von Kunst und kultureller Identität; Einsichten in fremde Kulturen

Didaktischer Ansatz:

Bildende Kunst:

- Bildordnung: Bildelemente und Struktur
- Kunst und Gesellschaft, Kunst und Politik, Kunst und Geschichte
- Kunstvermittlung: Museum, Galerie, Kunstmarkt, Medien

Visuelle Medien:

- Zeichnung als Informationsträger (z. B.: Skizze, Plan, ...)
- Schrift und Bild: Plakat, Comics
- gesellschaftliche Bedeutung der Bildmedien

Umweltgestaltung und Alltagsästhetik:

- visuelle Aspekte der Architektur und des Design
- Raumgestaltung, Raumwirkung
- ästhetisch geprägte Situationen und Prozesse: kulturelle, religiöse, politische Veranstaltungen
- Feste und Feiern, Zeremonien und Rituale
- Selbstdarstellung: Körpersprache, Mode

Kompetenzen:

- Kriterien für die Werkanalyse entwickeln

Verlauf der CLIL-Sequenz

1. UE: *Qui était Louis XIV, le Roi Soleil?* (Wer war Ludwig XIV, der Sonnenkönig?)

Portrait des Königs

- Einstieg mit Karikatur aus dem XVII. Jh.: gemeinsame mündliche Beschreibung (mit Hilfe von Wortkarten / ganze Klasse)
- Portrait von Hyacinthe Rigaud: Symbole der Macht – Arbeitsblatt oder online (beschreiben, finden, zuordnen / Partnerarbeit)
- Symbole der Macht heute (Gruppenarbeit)

Louis XIV à Versailles:

- Abbildungen der Schlösser Schönbrunn und Versailles als Einstieg (Puzzle)
- Arbeitsblatt: Zimmer des Schlosses Versailles beschreiben (Eigenschaftswörterliste /Partnerarbeit)

2. UE: *Comment vivait-on à la Cour de Versailles?* (Leben am königlichen Hof)

Video „*Es war einmal der Mensch/Sonnenkönig*“ (Zweikanalton DE+FR): Ersteindrücke der damaligen Zeit sammeln: Alltag, Hygiene

- Globalverstehen: Bilderstopp – Hypothesen (L1 darf benutzt werden!)
- Wörter zuordnen
- mündliche Nacherzählung mit Hilfe von Wortkarten

Möglicher Zusatz für die Gestaltung einer Station:

Dokument „*Les bonnes manières à la Cour*“: Bildbeschriftung zuordnen; Überschriften zum Text zuordnen (*skimming/scanning*), Lückentext

Gestaltung einer Collage: „Esskultur damals und heute“

- Text „*Un festin de roi*“: Arbeit mit Wörterbuch (Lebensmittel, Speisen in Kategorien sortieren /Partnerarbeit)
- Vergleich mit heutiger Ernährung – Gestaltung und Präsentation eines Plakates (Bildmaterial für Collage/Gruppenarbeit)

3. UE: *La journée du roi: une imposante mise en scène* (Der Tagesablauf Ludwigs XIV.: eine imposante Inszenierung)

La journée du roi et l'étiquette: Lückentext/Lösungsblatt für Stationenarbeit

Mécanique de la journée du roi: Text und Bild assoziieren (mündlich/Partnerarbeit)

Une journée du roi Louis XIV:

- Vorlesen der sprachlich vereinfachten Erzählung des authentischen Textes des Marie du Bois (Globalverstehen, Bilder zuordnen, Sätze zuordnen)
- In D: Hinweis auf Entwicklung von Sprachen (XVII. und XXI. Jh.)
- Rollenspiel: Rekonstruktion (Interviews am Hof) – Vorspielen
- Diskussion über ev. Anachronismen (auf Deutsch)

4. UE: *Expression omniprésente du pouvoir royal* (Die Macht des Königs ist überall sichtbar)

Comic „*Une journée avec les courtisans*“: Sprechblasen füllen (Gruppenarbeit)

„*L'art baroque et classique*“ (Barock und Klassik)

- Malerei: Vergleich zweier Gemälde (Arbeitsblatt/Partnerarbeit)
- Europakarte: künstlerische Zentren im XVII. Jh. auf einer Karte eintragen
- Architektur: Vergleich zweier Fassaden (Raster füllen/Partnerarbeit)
- Barock in Österreich (Zusatz: mögliche Recherche/eventuell als Station)

5. UE: *Le Château de Versailles, symbole de la monarchie absolue et héritage culturel de la France* (Schloss Versailles, Symbol der absoluten Monarchie und Kulturerbe Frankreichs)

- „*Découverte du château de Versailles*“: Online Aktivitäten, Infobörse für die Klasse, Quiz
- Alternative: Hörverstehen mit „*C'est pas sorcier : Sous le soleil de Versailles*“ – Wortschatzarbeit
- Modellbau des Schlosses Versailles/Beschriftung des Modells
 - Arbeitsblatt „*Versailles: Quelques chiffres*“: Zahlen richtig zuordnen/Selbstkontrolle
 - für Stationenbetrieb geeignet/ggf. Gestaltung einer kleinen Ausstellung

6. UE: Qu'est-ce que la monarchie absolue? (Was ist eine absolute Monarchie?)

- „*La société française sous Louis XIV*“: Schema der französischen Gesellschaft unter Ludwig XIV herstellen (Bild und Wortkarten, zuordnen, besprechen/Gruppenarbeit)
- Lesetext „*Louis XIV et la monarchie absolue*“: globales Verstehen, Lesetechniken (Vermutungen anstellen, Zuordnen der Überschriften zum Text, usw.)
- Glossar über die gesamte Sequenz herstellen (Gruppenarbeit): Lerntechniken für Wortschatzarbeit

Materialbeispiele

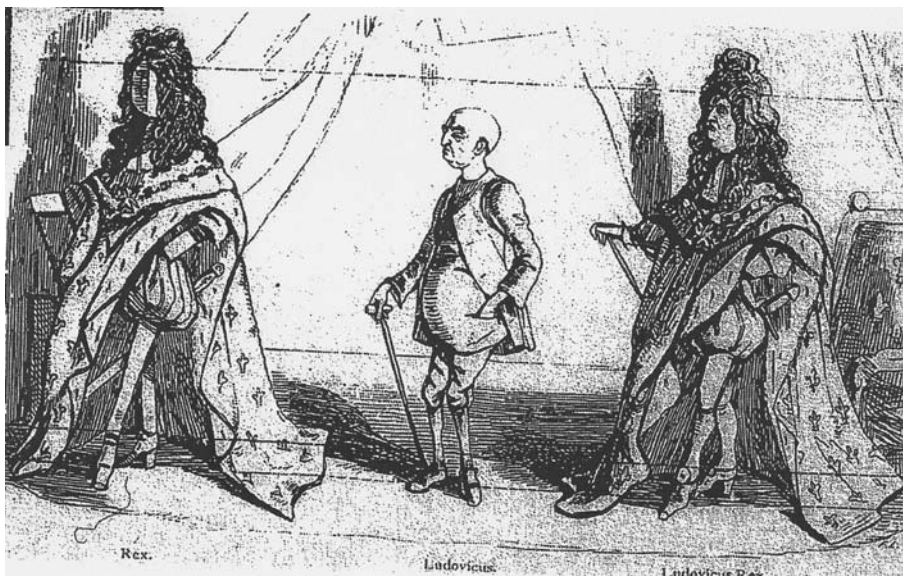
http://fr.wikipedia.org/wiki/Portrait_de_Louis_XIV_%28Rigaud%29



Portrait Ludwig XIV. bei Hyacinthe Rigaud

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/Louis14-4.jpg>

What makes the King?, William Makepeace Thackeray,
The Paris Sketchbook, 1840



Karikatur Ludwigs XIV.

Ideen für Arbeitsblatt-Gestaltung

L'ART BAROQUE ET L'ART CLASSIQUE

LA PEINTURE

	
1	2

1°) Qui est représenté au centre de chaque tableau (on peut dire aussi "chaque toile") ?

2°) Voici deux tableaux au sujet similaire, datant de la même époque, mais pourtant très différents : Associe chaque œuvre à son titre. Trouve dans chaque tableau des détails qui expliquent ton choix. Compare tes résultats avec un collègue de classe!

A : " L'adoration des bergers " par Georges de la Tour (1640). Musée du Louvre (http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Georges_de_La_Tour_001.jpg)

B. " L'adoration des mages " par Rubens (vers 1617-1618). Musée des beaux-arts de Lyon (http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Rubens-adoration_des_mages.jpg)

Catherine Carré-Karlinger - Adaptation à partir de : http://www.ac-limoze.fr/bbleucl/Hist-6ee/tp/4eme/histoire/baroque_classique.htm

Arbeitsblatt Barock/Klassik 1

3°) Quelles différences remarques-tu entre ces deux œuvres ?

Description	Toile 1	Toile 2
Visages		
Poses des personnages		
Habillement		
Couleurs		
Fond de toile		
Lieu où se déroule la scène		
Emotions		

4°) A quel courant de peinture (style) appartient chacun de ces tableaux ?

Tableau 1 : style _____

Tableau 2 : style _____

Catherine Carré-Karlinger - Adaptation à partir de : http://www.ac-limoze.fr/bbleucl/Hist-6ee/tp/4eme/histoire/baroque_classique.htm

Arbeitsblatt Barock/Klassik 2

Ideen für Arbeitsblatt-Gestaltung

LOUIS XIV À VERSAILLES

Regarde les photos du chateau de Versailles : quelles sont tes impressions ? Pour décrire le chateau, souligne les mots qui conviennent !

*magnifique - simple - immense - roman - somptueux - royal - élégant
sobre - baroque - harmonieux - minuscule - imposant - riche -
majestueux - gothique - impressionnant - mal entretenu - sale*



1. Détail de la façade



2. Vue du parc



3. Bassin apollonique



4. Galerie des Glaces



5. Appartements du roi



6. Chambre du Roi



7. Chambre de la Reine

Catherine Carré-Karlinger - Histoire - 3. Klasse

Photos: Wikipedia

1

La journée du roi et l'étiquette

Tout le monde à la Cour doit suivre l'étiquette !
→ Où se trouve le roi pendant la journée et que fait-il ?

1. Complète le texte avec les mots suivants :

*repas - seigneurs - travaille - la chapelle - sa famille - les jardins -
gouverne - cérémonial - Chirurgien - se lève - s'habille - présents -
se réveille - prie - une comédie*

- A 8h00, le roi _____ Sa chambre est la pièce la plus importante du chateau. Le Premier Médecin et le Premier _____ contrôlent sa santé.
- Après le roi _____ Dieu.
- A 8h30, le roi _____ et choisit une perruque : les hommes de la famille et les seigneurs sont _____ : c'est le Petit Lever.
- Quand le roi _____ c'est le Grand Lever : plus de 100 seigneurs sont dans la chambre du roi !
- A 10h00, le roi assiste à la messe dans _____ du chateau avec sa famille et beaucoup de personnes de la Cour.
- A 11h00, le roi _____ dans la salle du Conseil avec ses ministres.
- A 13h00, le roi prend son _____ dans l'antichambre. Il mange seul, mais les _____ du Petit Lever sont présents. Il est servi par des « Officiers de la Bouche ».
- A 15h00, le roi se promène dans _____ ou il va à la chasse, entouré par ses gardes du corps.
- A 17h00, le roi donne des audiences particulières et à 18h00, il _____ seul avec son ministre.
- A 19h00, il assiste quelquefois à _____ ou un ballet avec les courtisans, ou il fait des jeux de société.
- A 22h00, c'est l'heure du Grand Souper : le roi mange avec _____ dans la salle du Grand Couvert.
- A 23h00, c'est le Grand Coucher et le Petit Coucher, selon un _____ inverse à celui du matin

2. Regarde le tableau « La mécanique de la journée du roi » :

a) Associe les moments de la journée aux images (tableaux, photos, gravures) ! : Une image peut convenir à plusieurs moments de la journée : une activité du roi peut correspondre à plusieurs images.

b) Dans quelles parties du chateau ces activités ont-elles lieu?
Complète le tableau !











Catherine Carré-Karlinger - Histoire - 3. Klasse

Photos: Wikipedia

2

2

Ideen für Arbeitsblatt-Gestaltung

	
1. repas raffiné	2. Cabinet du roi : secrétaire
	
3. Chapelle royale	4. Chambre du roi
	
5. Parc du château	6. famille du roi
	
7. Opéra royal	8. Louis XIV au bal
	
9. Le roi et son ministre Colbert	10. Réception de personnalités

Catherine Carré-Karlinger – Histoire – 3. Klasse
Photos Wikipedia

3

La « mécanique » de la journée du roi	
Emploi du temps	Lieu
8h00 Éveil	
8h15 Petit lever	
8h30 Grand lever	
Vers 9h30 Audiences particulières	
10h00 Messe	
11h00 Conseil	
13h00 Dîner au petit couvert	
14h00 Promenade ou chasse	
17h00 Audiences particulières	
19h00 Appartement ou comédie ou travail	
22h00 Souper au grand couvert	
23h00 Grand coucher et petit coucher	

3. Jeu de rôle (reconstruction)- Travail de groupe (voir cartes de rôle)

Un chroniqueur de l'époque de Louis XIV veut écrire un petit récit sur la vie à la Cour du Roi Soleil. Il questionne :

- un palefrenier de l'Ecurie Royale (il s'occupe des chevaux)
- un des jardiniers chargés de l'entretien du parc
- une dame de la Cour
- un seigneur membre du Conseil du Roi
- un cuisinier
- un valet de chambre

- Préparation en groupes : Formuler des questions pour l'interview et chercher les réponses avec l'aide d'internet (voir sites indiqués).
- Travail en binômes : Tirer une carte de rôle, préparer ensemble une petite scène orale et la jouer devant la classe/dans le grand groupe.
- Évaluation et réflexion (en allemand, si tu veux).

4. Voyage dans le temps à l'époque du Roi Soleil

Travail de groupe : préparer une affiche qui représente l'époque du Roi Soleil. Présenter le résultat à la classe.

Catherine Carré-Karlinger – Histoire – 3. Klasse
Photos Wikipedia

4

LOUIS XIV ET LA MONARCHIE ABSOLUE



*Louis à 5 ans, anonyme

Arrivée au pouvoir de Louis XIV :
Louis n'a que 5 ans quand son père meurt, en 1643. Il ne peut pas gouverner. Sa mère va diriger le pays aidée par le premier ministre MAZARIN.
Les nobles essaient de mener une guerre civile, la FRONDE, pour limiter les pouvoirs du roi.
En 1661, Mazarin meurt : Louis a 23 ans quand il devient le roi Louis XIV.

→ **Il fonde une monarchie absolue de droit divin et devient le Roi Soleil.**

*Source : Jean de la Verende, 1968 : http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:LouisXIV_culte.jpg

1. Le gouvernement du Roi Soleil

<ul style="list-style-type: none"> - Le Roi Soleil pense que son pouvoir vient de Dieu. - Le Roi décide de tout, mais il a plusieurs conseillers : <ul style="list-style-type: none"> o des Finances o des Partes (Justice) o du Commerce o de Conscience (affaires religieuses) - Le plus important des conseils est le Conseil d'en Haut avec les ministres et secrétaires d'Etat. On y trouve le Chancelier (Justice), le Contrôleur général des Finances, les secrétaires à la guerre, la marine, la diplomatie. Tous siègent à Versailles. - Le rôle des intendants se développe : ils représentent le Roi en province. Ils s'occupent de la justice, des finances et de la police dans une généralité. 	<p>Louis XIV, <i>Hyacinthe Rigaud, 16^e siècle</i> http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Louis_XIV_2288964729</p>  <p>Symboles du pouvoir royal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la couronne - le sceptre - le manteau à fleurs de lys - l'épée - les gants blancs
---	---

Catherine Carré-Karlinger - Histoire - 3. Klasse

1

Lesetext - 1

Principe de la monarchie absolue :

UN ROI	UNE FOI	UNE LOI
Il décide de tout.	Il est le Roi Très Chrétien. Chaque sujet doit avoir la même religion.	Il décide seul des lois du royaume.

2. Différents domaines où s'exerce l'absolutisme :

- Domaine religieux : La Révocation de l'Edit de Nantes, 1685. Plus de 250 000 protestants partent en exil (quitter la France) car ils ne veulent pas se convertir, ceux qui restent sont persécutés → les dragonnades.
- Domaine militaire : Louis XIV veut dominer l'Europe. Louis XIV veut agrandir le royaume. Pendant presque tout son règne la France est en guerre. Il conquiert plusieurs provinces, surtout à l'est de la France.



Plan relief (1703) de la citadelle de Saint-Martin de Ré, construite par Vauban en 1661
http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Saint_Martin_citadelle_1981.jpg

Vauban a fortifié beaucoup de villes sur l'ordre de Louis XIV. Il est un excellent stratège militaire.

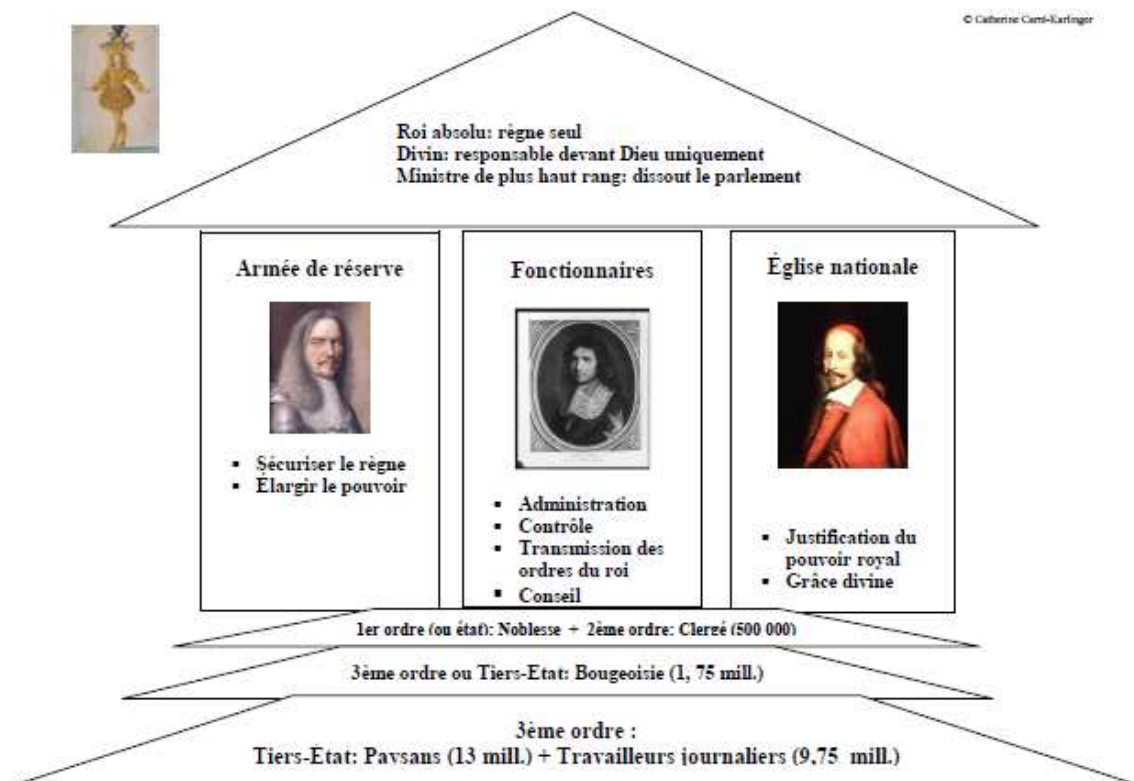
- Domaine économique : le Colbertisme. Pour faire la guerre, il faut de l'argent, Louis XIV veut être le roi le plus riche d'Europe. Son ministre Colbert réforme l'économie : il augmente les exportations et baisse les importations, il crée les manufactures et les compagnies commerciales. Il pense que l'or d'Amérique est très important pour l'économie : théorie du mercantilisme (mercato = marché = Markt)

Catherine Carré-Karlinger - Histoire - 3. Klasse

2

Lesetext - 2

Ideen für Arbeitsblatt-Gestaltung



Darstellung der französische Gesellschaft unter Ludwig XIV

Bilder :

- <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d4/Louis-Apollo1.jpg>
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Henri-turenne_2.jpg
- <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/Colbert-nanteuil.jpg>
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Mazarin-mignard.jpg>

3. La vie des Français sous le règne du Roi Soleil :

Les 3 ordres de la société sont le clergé, la noblesse, le tiers-état. Le clergé et la noblesse représentent environ 5 % de la population. Ils sont des privilégiés car ils ne paient pas les impôts.

- La vie à la Cour de Louis XIV :
Les nobles qui vivent à la Cour à Versailles sont appelés des courtisans. Le roi les invite, leur offre des spectacles et distribue des pensions. Pour se faire remarquer par le Roi, ils veulent assister au lever, au coucher, au repas du roi !

- La vie dans les campagnes :
85 % des français vivent à la campagne et la plupart sont paysans. Ils doivent nourrir la France et payer des impôts au seigneur, au clergé, au roi. Ils sont très malheureux et aussi mécontents.



Les Trois Ordres, anonyme, 1790
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Troisordres.jpg>

Catherine Carré-Karlinger – Histoire – 3. Klasse

Lesetext - 3

3.3.1 CLIL-Matrix-Analyse

(C. Carré-Karlinger)

M-p*	CLIL/EMILE	Bezug zur CLIL-Matrix	Methodisch-didaktische Anmerkungen basierend auf der CLIL-Matrix
	Content/Contenu	<p>1. Authentische Materialien: Wie in der CLIL-Matrix mehrmals betont wird, sind zahlreiche authentische Materialien Ausgangspunkt einer kulturellen Auseinandersetzung mit der sachfachlichen Thematik in dieser EMILE-Sequenz. Die Auswahl wurde hier in Bezug auf den GS-, Deutsch- und BE-Unterstufen-Lehrplan getroffen und berücksichtigt sowohl historische, kunsthistorische als auch pädagogisch orientierte Quellen aus Frankreich: so etwa die offizielle Internetseite des Schlosses Versailles, historische Abbildungen bzw. Gemälde aus dem XVII. Jh., aktuelle französische Kinderzeitschriften sowie Schulbücher für Geschichte.</p> <p>2. Schwierigkeitsgrad des Inputs: Den geringen Sprachkenntnissen des Zielpublikums entsprechend werden die kulturellen Inhalte mit Bildunterstützung und wenig Text im Unterricht angeboten: die visuelle Betrachtung hilft den Schüler/innen, sich einen unmittelbaren Eindruck der damaligen Kultur zu verschaffen. Zusätzlicher sprachlich-inhaltlicher Input erfolgt in mündlicher Form.</p> <p>3. Kulturelle Vergleiche: Da der französische Absolutismus für die damalige Welt maßgeblich war – im positiven wie auch im negativen Sinn –, bieten sich zahlreiche Vergleiche sowohl aus der Politik, aus der Kunst als auch aus dem Alltagsleben an: Ludwig XIV. als Modell für die Herrscher seiner Zeit; Kunst im Dienste der Macht: Versailles/Schönbrunn, Barock/Klassik; Leben am königlichen Hof: Wohlstand, Essgewohnheiten, Hygiene/Armut und Elend des Volkes.</p>	<p>Ad 1 und 2: Nicht die authentischen Materialien an sich bestimmen den Schwierigkeitsgrad des Inputs, sondern vielmehr die Didaktisierung dieser Materialien (Art der Aktivitäten, Arbeitsanweisungen, zeitlicher Rahmen, soziale Arbeitsform). Zum inhaltlichen Verständnis kann zum Beispiel eine kurze Videosequenz zuerst ohne Ton und mit entsprechenden Verständnisfragen visualisiert werden. Weitere Aktivitäten unterstützen eher das globale Verständnis – wie <i>multiple choice</i>-Aktivitäten, oder das selektive Hören – wie z. B. die Suche nach transparenten Wörtern oder nach lexikalischen Feldern. Die historischen und kulturellen Inhalte, die zu vermitteln sind, bestimmen in CLIL/EMILE die Auswahl der authentischen Unterlagen und die Art der jeweiligen Aktivitäten – und nicht umgekehrt. Mit entsprechender Aufbereitung wäre auch der Film „<i>C'est pas sorcier: Sous le soleil de Versailles</i>“, eine pädagogisch aufbereitete Fernsehsendung, die Wissen für Kinder attraktiv vermittelt, für diese Sequenz geeignet. Er ist unterhaltsam und zeigt das Schloss Versailles mit zahlreichen wertvollen Erklärungen und Kommentaren (Kurzsequenzen online auf <i>Youtube</i>, www.youtube.com).</p> <p>Ad 3: Der besondere Fokus auf das Alltagsleben verdichtet die kulturelle Dimension dieser Thematik in einer geschichtlichen Perspektive. Durch EMILE wird der interkulturelle Vergleich (Längsschnitt) lebendiger und tiefgründiger als in einem fach- bzw. sprachspezifischen Unterricht.</p>

* M-P: Matrix-Parameter

	<p>4. L1-Texte als Vergleich: Die Schüler/innen entdecken das Thema „Absolutismus“ in der EMILE Sequenz, die als historischer Input für das gesamte XVII. Jh. dient, und werden dabei gelegentlich auf bestimmte Texte aus ihrem GS-Buch (L1) hingewiesen. Visuelle Unterlagen stammen aus beiden Kulturen.</p> <p>Beispiele: - Zum Einstieg werden bekannte Kunst- und Bauwerke gemeinsam betrachtet (Versailles, Schönbrunn ...) und die Schüler/innen allmählich an die damalige Zeit herangeführt. - Aus der Betrachtung kultureller Erbgüter sollen sie allmählich die Lebensverhältnisse und die Regierungsform unter Ludwig XIV. verstehen, um anschließend im Rahmen des regulären GS-Unterrichts (in L1) in die Welt des österreichischen Absolutismus und die Epoche von Maria-Theresia einzutau-chen. Das Arbeitsblatt „<i>Louis XIV et la monarchie absolue</i>“ wurde dementsprechend als Übergang aufbereitet und in der letzten EMILE-Einheit angeboten. Der Vergleich findet nach der EMILE-Sequenz statt.</p>	<p>Aus sprachlicher Sicht eignet sich das Thema „Alltag“ sehr gut als Einstieg in einen EMILE-Geschichtsunterricht, besonders wenn das sprachliche Niveau der Schüler/innen noch im Bereich A1 bis A2 liegt.</p> <p>Ad 4: Wenn sie nicht gerade in bilingualen Zweigen stattfinden, sind EMILE-Sequenzen/-Projekte in der Unterstufe zeitlich und thematisch meistens begrenzt bzw. an bestimmte Unterrichtsphasen gebunden: z. B. in einer von zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden, in der thematischen Inputphase oder in Phasen thematischer Zusammenfassung. Die Verwendung von Texten in L1 und in der Zielsprache ist daher verwoben. In der Planung projektorientierter EMILE-Sequenzen ist daher stets eine inhaltliche Vernetzung mit dem regulären sachfachlichen Unterricht wichtig. Gegebenenfalls sind die CLIL/EMILE-Inhalte mit der entsprechenden thematischen Sequenz im Sachfachbuch abzustimmen (= thematisches Vorbereiten/Nachlesen in L1). Wenn die sprachlichen Mittel in der Fremdsprache noch sehr gering sind, kann jedoch die vergleichende Arbeit mit Originaltexten aus beiden Kulturen eingeschränkt sein.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language/Langue</p>	<p>1. Breites Sprachregister: Der Aufbau eines differenzierten Sprachregisters erfolgt hier durch reichlichen mündlichen Input, der visuell untermauert wird. Dabei werden kommunikative Bausteine gelegt, die die Schüler/innen langsam dazu führen, sich über Alltag, Politik und Kunst zu unterhalten. Aufgrund der noch geringen sprachlichen Kompetenzen in Französisch wird die Beschreibung von historischen Fakten, kulturellen Aspekten, Kunstgegenständen und Stilrichtungen durch Aktivitäten unterstützt, die zwar wenig Sprachproduktion verlangen, jedoch inhaltliche Arbeit ermöglichen: Bilder zuordnen, Raster füllen, Wörter in einen Lückentext einsetzen.</p>	<p>Ad 1: Wenn die sprachlichen kommunikativen Kompetenzen der Schüler/innen noch gering sind, braucht die Entwicklung eines nuancierten Sprachregisters besonderes Augenmerk. Da der Zugang zu komplexeren Texten noch eingeschränkt ist, ist eine sorgfältige Auswahl adäquater Materialien und Aktivitäten von großer Bedeutung, damit die fachlichen Inhalte nicht „zu kurz“ kommen. Die Beschäftigung mit visuellen Materialien wie Bildern, Plakaten, Gemälden können den Schüler/innen zur Aneignung der entsprechenden Redemittel verhelfen und ihnen gleichzeitig gut zeigen, dass Geschichtsschreibung bzw. Geschichtsinterpretation kulturell bedingt sind.</p>

	<p>Beispiele: Machtsymbole ausgehend vom Portrait des Königs identifizieren, anhand der Räumlichkeiten in Versailles den Tagesablauf von Ludwig XIV. rekonstruieren, optische Merkmale der Barock und der Klassik richtig zuordnen.</p> <p>Für eventuelle Diskussionen kann auf L1 zurückgegriffen werden.</p> <p>2. Interlinguistische Vergleiche: Es ist durchaus wichtig, fachspezifische Wörter, die im GS-Unterricht immer wieder vorkommen, richtig zu begreifen. In dieser Sequenz werden Grundbegriffe, die sich auf gesellschaftliche Strukturen, politische Systeme und Kunstrichtungen beziehen, in beiden Sprachen verglichen: Gesellschaftsstände, politische Funktionen, Machtsymbole, Kunststile.</p>	<p>Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit dieser Art authentischer Materialien aus beiden Kulturen die Bildung wichtiger geschichtlicher Kompetenzen (Dekonstruktion, Urteilskompetenz, Objektivität) unterstützen.</p> <p>Ad 2: Mit zunehmender Sprachbeherrschung können die kulturellen Aspekte der Sprache leichter berücksichtigt und analysiert werden. Die bewusste Verwendung von transparenten¹⁸ Wörtern (transparent = ähnlich in beiden Sprachen) bietet eine gute Möglichkeit, sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern.</p>
<p>Integration/Intégration</p>	<p>1. Internationale Kontakte mit Native Speakers: Diese Unterrichtssequenz wurde in ein großes EMILE-Projekt eingebettet, das u. a. von einer französischsprachigen Lehrerin konzipiert bzw. mit ihr durchgeführt wurde. So waren die Schüler/innen stets in Kontakt mit einer Person der Zielsprache. Der Zugang zu authentischen Materialien war dadurch ebenfalls gewährleistet. Durch enge Zusammenarbeit mit dem Französischen Kulturinstitut in Wien wurden die Schüler/innen gelegentlich in kulturellen Aktivitäten eingebunden: Fête du Français, Kulturassistent/innen in der Schule. Das Institut war auch bei der Gründung einer kleinen französischen Bibliothek behilflich.</p> <p>2. Austauschprogramme: Es gab regen Austausch und zahlreiche virtuelle Kontakte mit französischen Kolleg/inn/en, aber keinen Besuch ins bzw. aus dem Zielland. Erst in der 4. Klasse fuhren die Schüler/innen nach Paris.</p>	<p>Ad 1: Andere Kontaktmöglichkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besuch von Ausstellungen - IKT Aktivitäten - Comenius-Projekte - virtuelle Schulpartnerschaften <p>Obwohl solche Aktivitäten aus der Sicht des Sachfachlehrers häufig als zeitaufwändig betrachtet und lieber im Fremdsprachenunterricht angesiedelt werden, ist es sinnvoller, ein ganzes Team fächerübergreifend zusammenarbeiten zu lassen: so hält sich der zusätzliche Aufwand für jede/n in Grenzen und die Möglichkeiten werden vielseitiger.</p> <p>Ad 2: Ideal wäre, in solche Projekte die Vorbereitung einer Studienreise zu integrieren bzw. eine interessierte Partnerschule zu finden, obwohl französische Schulen, die ein CLIL-Projekt in Deutsch (vgl. CLILIG – CLIL in German) durchführen, genauso selten wie umgekehrt sind. Dabei ist anzumerken, dass CLIL/EMILE-Netzwerke zwischen Deutschland und Frankreich besser ausgebaut sind als zwischen Österreich und Frankreich. Für das Fach „Geschichte“ erschweren unterschiedliche Lehrpläne in den jeweiligen Ländern einen regelmäßigen fachlichen Austausch während des Schuljahres, z. B. über Internet.</p>

18 Geschichte hat einen großen Einfluss auf Sprachen (Etymologie, gegenseitige Entlehnung von Wörtern, usw.). Sich im Lernprozess auf transparente Wörter zu stützen, hilft sowohl beim Erschließen von fremdsprachlichen Texten als auch bei der eigenen Sprachproduktion in der Fremdsprache.

1. Interkulturelle Kompetenzen: Perspektivenwechsel, Bewusstsein für die eigene Kultur

- Die Studie von Bildern, Gemälden und Gebäuden aus der Klassik bzw. dem Barock in Frankreich wird zum Anlass genommen, um über Kunst-richtungen und Zeitgeist zu sprechen. Als Einstieg werden eine Radierung und ein Foto vom bekannten Schloss Schönbrunn gezeigt.

- Mit dem Portrait Ludwigs XIV., gemalt von Hyacinthe Rigaud, sowie der Karikatur Ludwig XIV. werden die Themen „Macht“ und „Machtsymbole“ angesprochen. Dabei können Vergleiche mit unserer heutigen Zeit gemacht werden. Der Begriff „Symbol“ ist aus historischer Sicht zentral, weil Symbole eine Epoche, eine Ideologie, eine Kultur darstellen. Mit Symbolen kann Vieles verstanden, jedoch auch missverstanden werden: eine kritische Reflexion über die Symbole unserer Zeit ist daher erstrebenswert.

- Der Tagesablauf am Hof des französischen Königs lässt Querverbindungen mit Themen wie „Hygiene“, „Mode“, „Esskultur“, „Freizeit“, „Lebensräume“, „Natur“, „Kultur“ und nicht zuletzt „Politik“ entstehen. Mit geringem sprachlichem Aufwand wird es möglich, relevante Vergleiche zu ziehen.

- Die Comic-Seiten stammen aus der französischen Zeitschrift *ImagesDoc*, einer qualitativ wertvollen Fachzeitschrift, in welcher französischsprachige Pädagog/inn/en Fachwissen kindergerecht aufbereiten.

Das Medium „Comic“ gehört zur heutigen französischen Kultur (jährliches *Festival de la Bande Dessinée* in Angoulême): die Arbeit mit diesen Seiten über Ludwig XIV. schafft gleichzeitig Zugang zu zwei verschiedenen Aspekten der französischen Kultur.

2. Interkulturelle Kontakte

(vgl. *Culture – Integration*)

Ad 1: Wie den entsprechenden Lehrplänen zu entnehmen ist, ist die Aneignung interkultureller Kompetenzen für den GS-Unterricht genauso wichtig wie für den Fremdsprachenunterricht.

Perspektivenwechsel zwischen zwei verschiedenen Kulturen kann sowohl sprachlich und räumlich als auch zeitlich erfolgen: ob jemand versucht, sich kulturell in einen früheren Zeitraum oder in einen anderen sprachlichen Kontext hineinzusetzen, er muss sich dem gleichen Prozess unterziehen: Abstand zur eigenen Kultur gewinnen, das Anderssein zu verstehen versuchen, Toleranz und demokratisches Verhalten üben, Vorurteile abbauen.

Im GS-Unterricht wird Perspektivenwechsel „Rekonstruktion“ genannt: Rollenspiele und Simulationen unterstützen methodisch diesen Ansatz. So können Anachronismen analysiert und aus dem Weg geräumt werden – vorausgesetzt, die Rollen wurden sorgfältig festgelegt und ernsthaft vorbereitet bzw. durchgespielt. In einem komparativen Prozess wird das Bewusstsein für die eigene Kultur geschärft, was wiederum zum Aufbau eines objektiven Urteilsvermögens führt.

Ad 2: Eine Sprache zu lernen bedeutet, offen und rezeptiv für die Kultur(en) der Menschen zu sein, die diese Sprache sprechen. Es bedeutet also, dass die Aneignung interkultureller und kommunikativer Kompetenzen korreliert und Toleranz als Bildungsziel betont wird. Deshalb ist es ein wichtiger Bildungsauftrag, an Schulen Mehrsprachigkeit zu fördern und für ein breites Sprachangebot zu sorgen. In diesem Sinne ist CLIL/EMILE eine große Chance.

Abgesehen von Englisch wird jede weitere Sprache aus einer schmalen Palette nach eher „subjektiven“ Kriterien ausgewählt: dabei spielen persönliche Vorlieben, Wertigkeit von Sprachen bzw. Vorurteile eine große Rolle.

		<p>Umso wichtiger ist es also, die kulturellen Hintergründe der jeweiligen Sprachen ans Licht zu bringen und den Begriff „Fremde“ zu reflektieren. Der GS-Unterricht eignet sich besonders gut zur Thematisierung von Widersprüchen, Antagonismen und Feindbildern. Wie das Erlernen mehrerer Sprachen fördert auch die multi-kulturelle Analyse von historischen Ereignissen Friedenserziehung und demokratisches Verhalten.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> COMMUNICATION </p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> Content/Contenu </p> <p>1. Interaktives Lernen: Interaktives Lernen fungiert hier als Grundprinzip unter allen Beteiligten und bei den meisten Aktivitäten. Dabei wird sprachliche Kommunikation bewusst funktional eingesetzt: Inhalte werden gemeinsam entdeckt, verstanden, ausgetauscht.</p> <p>2. Gruppen- und Partnerarbeit: Außer in den Inputphasen, die im gesamten Klassenverband stattfinden, werden die meisten Aktivitäten in Gruppen- und Partnerarbeit durchgeführt. Dabei lösen die Schüler/innen Aufgaben gemeinsam, bzw. tauschen ihre Ergebnisse aus.</p> <p>Einige Beispiele: - Raster mit Stilrichtungen vergleichen (Barock-Klassik) - Rollenspiel: Interviews am königlichen Hof - Collage: gemeinsame Gestaltung eines Plakates über „Esskultur damals und heute“ - Ausfüllen der Sprechblasen im Comic „<i>Une journée avec les courtisans</i>“</p> <p>3. Einsatz von IKT: Eine Einheit ist der online-Entdeckung des Alltags im XVII. Jh. und insbesondere im Schloss Versailles gewidmet. Die Arbeitsaufträge werden in den Gruppen aufgeteilt bzw. erledigt, und die Inhalte werden ggf. im Plenum ausgetauscht. Dabei wird u. a. auf folgender interaktiver Seite gesurft: www.vgg.chateauversailles.fr/detect.htm: <i>Visite guidée de la Galerie des Glaces</i></p>	<p>Ad 1: Diese EMILE-Sequenz findet zwar als „gebundener“ Unterricht statt, kann aber aufgrund der angebotenen Aktivitäten ebenso als Stationenbetrieb organisiert werden, je nach zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen. Dabei haben die Schüler/innen viele Gelegenheiten zum mündlichen inhaltlichen Austausch.</p> <p>Um die Durchführung der Aktivitäten tatsächlich zu gewährleisten, soll in beiden Unterrichtsformen einem gemeinsamen sprachlichen Input Raum gegeben werden: wenn die Schüler/innen noch wenige Sprachkenntnisse haben, muss die Lehrperson die Kommunikation derart unterstützen, dass die Bewältigung der Arbeitsaufträge bzw. das Erschließen von neuen sachfachlichen Inhalten gesichert werden kann.</p> <p>Ad 3: Der Einsatz von IKT in CLIL/EMILE ist für die Schüler/innen sehr attraktiv, wenn er mit entsprechender pädagogischer Begleitung angeboten wird: lexikalische Unterstützung, genaue Pfadbeschreibung, konkrete Anweisungen bzw. Arbeitsauftrag, festgelegter zeitlicher Rahmen, entsprechend dosierte inhaltliche bzw. sprachliche Herausforderung sind dabei besonders wichtig. Folgende Seiten sind für die Sequenz ebenfalls geeignet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://annuaire-enfants.kidado-web.com/sites-pour-enfants/histoire/17eme-siecle/index.html • www.chateauversailles.fr/fr/

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Langue/Langue</p>	<p>1. Sozial orientierte Kommunikation: In den Inputphasen versucht die Lehrperson, viel Sprache zu verwenden und sorgt dafür, dass die Schüler/innen sie verstehen. Dabei ist sowohl die Auswahl der Begleitmaterialien als auch die Körpersprache von großer Bedeutung: kurze Videosequenzen (ggf. ohne Ton) Bilder, Gemälde, Wortkarten unterstützen in den jeweiligen Stunden das Gesagte.</p> <p>2. Mögliche Verwendung von L1: Die Anwesenheit der Deutschlehrerin in der EMILE-Sequenz – auch wenn sie sich bewusst zurücknimmt – führt anfänglich dazu, dass die Schüler/innen allzu schnell versuchen, auf L1 zurückzugreifen. Klare Vereinbarungen und Absprachen zwischen den Lehrpersonen helfen jedoch, die EMILE-Sequenz weitgehend in Französisch zu gestalten. L1 ist immer noch möglich, wenn die Beeinträchtigung der Kommunikation in der Zielsprache die Auseinandersetzung mit Inhalten verhindern würde. (vgl. <i>Culture – Content</i>)</p> <p>3. Förderung und Ermutigung zur Kommunikation: Die Schüler/innen lösen mit Hilfe von Materialien gemeinsame Arbeitsaufträge, wobei sie in der Zielsprache zu kommunizieren versuchen. Der Fokus liegt stets auf dem fachlichen Inhalt: Sprachkorrektheit spielt keine Rolle, wenn die Verständigung unter den Gesprächspartner/innen gewährleistet ist. (vgl. <i>Communication – Content</i>)</p> <p>4. Vielschichtiger Input: (vgl. <i>Culture – Language</i>)</p>	<p>Ad 1: Bei EMILE-Projekten für Schüler/innen mit noch geringen Kenntnissen in der Zielsprache soll die transaktionale Kommunikation in den Inputphasen des Unterrichts eine größere Rolle spielen: Schüler/innen brauchen solide sprachliche Modelle und ein reiches Angebot. Allerdings sind die Möglichkeiten noch gering, Anfänger/innen ein breites Sprachregister anzubieten: sie sollen letztlich nicht überfordert werden und die Angst vor dem Sprechen durch aktive Partizipation verlieren. Dementsprechend müssen die Inputphasen und die Arbeitsunterlagen eine sprachliche Hilfe liefern, indem die notwendigen Redemittel gezielt im Kontext aufbereitet werden.</p> <p>Ad 2 und 3: Die Möglichkeit, „im Notfall“ auf L1 zurückgreifen zu können, ermöglicht eine didaktische Überbrückung, bis die Fremdsprache so weit gewachsen ist, dass die Aktivitäten zur Gänze in der Zielsprache durchgeführt werden können. Kommunikation darf nicht unterdrückt werden!</p> <p>Ad 4: In CLIL/EMILE sind zunächst der inhaltliche Input und die Entwicklung rezeptiver sprachlicher Kompetenzen wichtig. Hilfreich bei ihrem Aufbau ist die Verwendung eines inhaltbezogenen Wortschatzes mit häufigen Wiederholungen und Neuformulierungen durch die Lehrperson. Nicht zuletzt soll Kommunikation in der Zielsprache gefördert werden: Redemittel für Arbeitsanweisungen bzw. für Interaktionen in Partner- und Gruppenarbeit und für Kommunikation im Klassenraum wären deshalb zur Verfügung zu stellen (vgl. ad 1 weiter oben).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration/Integration</p>	<p>Projektorientierte Arbeit und Projektunterricht: Die gleichzeitige Förderung der inhaltlichen und sprachlichen Ziele wird in der Gestaltung jeder Unterrichtseinheit berücksichtigt, indem die Schüler/innen über sachfachlichen Inhalte kommunizieren. Dabei wird darauf geachtet, dass die interaktive Kommunikation gleichzeitig das sachfachspezifische Repertoire erweitert:</p>	<p>Um die Motivation der Schüler/innen zu fördern bzw. deren fachliches Interesse zu steigern, könnte aus dieser Sequenz ein fächerübergreifendes Projekt entstehen, z. B. die Gestaltung einer Ausstellung oder die Organisation einer Studienreise nach Versailles.</p>

	<p>In dieser EMILE-Sequenz wird die historische Dimension des französischen Absolutismus über handlungsorientierte Arbeitsaufträge wahrgenommen, die thematisch klar abgesteckt sind und interaktiv durchgeführt werden.</p> <p>Beispiele für inhaltsorientierte kommunikative Situationen aus dem Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung von Gemälden und anderen visuellen Unterlagen in Partner- und Gruppenarbeit - Gemeinsames Rekonstruieren der französischen Gesellschaftspyramide anhand von Wortkarten - Gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Rollenspiele in Kleingruppen - Gemeinsames Erstellen einer Collage, die kulturelle Gegensätze aufzeigen soll 	<p>Solche Projekte würden durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen sachfachlichen Inhalten in einer lebensnahen Situation die interaktive Kommunikation in der Zielsprache unter den Beteiligten noch stärker begünstigen (vgl. den didaktischen Ansatz „<i>Approche actionnelle</i>“).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning/Apprentissage</p>	<p>Kommunikative Kompetenzen und Fertigkeiten: Gebunden an die Thematik „Absolutismus in Frankreich“ steht aus sprachlicher Sicht die Entwicklung mündlicher kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache im Vordergrund:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das globale Verstehen wird während der Inputphasen trainiert: Beschreibung von Bildern, Gebäuden, Gemälden aus dem XVII. Jh. bzw. von filmischen Sequenzen; Erläuterung von historischen Zusammenhängen (über Macht und Gesellschaft) - Ein historischer Wortschatz wird aufgebaut: Alltag in Versailles, politisches System, gesellschaftliche Stände, Barock - Die mündliche Produktion wird über handlungsorientiertes kooperatives Lernen aktiviert, wobei der Fokus auf dem Inhalt und nicht auf der Form liegt: Raster ausfüllen, Plakat gestalten, Umgang mit IKT in der Zielsprache, Modell bauen, Rollenspiele, Dialoge (Comic) 	<ul style="list-style-type: none"> - In diesem Projekt ist das Augenmerk vordergründig auf den Aufbau rezeptiver sprachlicher Kompetenzen in der Zielsprache gerichtet: diese sollen das Erfassen geschichtlicher Inhalte ermöglichen. Aus kommunikativer Sicht ist hier der mündliche Input wesentlicher als der schriftliche. - Grundsätzlich werden in CLIL/EMILE die sprachlichen Kompetenzen von den inhaltlichen Zielen bestimmt. Es ist wichtig, in der Vorbereitung des Unterrichts zwischen sachfachlichem Inhalt und kommunikativen Äußerungen zu unterscheiden. Ein sensibles Vorgehen ist dabei besonders wichtig. <p>CLIL/EMILE bietet einen Rahmen für die sprachübergreifende Textarbeit auf metakognitiver Ebene: dieser Ansatz kann dadurch die Aneignung von grundsätzlichen mündlichen und schriftlichen Textkompetenzen fördern.</p>




	<p>Da die Schüler/innen Anfänger/innen sind, werden sie behutsam an die schriftliche Textarbeit herangeführt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das globale Leseverstehen wird durch gezielte Arbeitsblätter gefördert (vgl. „<i>Louis XIV et la monarchie absolue</i>“) - die schriftliche Produktion bleibt im Hintergrund 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COGNITION</p>	<p>Zielgruppengemäße kognitive Herausforderung: Wie schon erwähnt, werden handlungs- und prozessorientierte Aktivitäten in eine Progression vom Einfachen und Konkreten zum Komplexeren und Abstrakteren eingebettet, und zwar sowohl inhaltlich als auch sprachlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler/innen werden zuerst mit dem Alltag am königlichen Hof vertraut gemacht und lernen allmählich die gesellschaftspolitischen Hintergründe kennen. - In der Zielsprache bekommen sie zunächst einen rezeptiven sprachlichen Input, den sie schrittweise in produktive Aussagen umsetzen. <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzaufbau (prozessorientiert) <ul style="list-style-type: none"> - Zuordnen (Räume in Versailles und Tagesablauf) - Klassifizieren (Kunstmerkmale Barock/Klassik; Essgewohnheiten) - Anwenden (Lückentext; Rollenspiel; Comic) - Austauschen (Partner- und Gruppenarbeit) • Aufbau von Lesestrategien In dieser Sequenz wird der Fokus auf die mündlichen Kompetenzen gelegt. Lesematerialien dienen der Memorisierung von Inhalten. Die Lesekompetenz wird vor allem in der letzten Einheit geübt (Lesetext „<i>Louis XIV et la monarchie absolue</i>“) Aktivitäten: Schlüsselwörter, transparente bzw. bekannte Wörter suchen, Überschrift mit Bild/Text assoziieren 	<p>Die besondere Schwierigkeit für die Lehrpersonen in dieser Sequenz liegt darin, die sachfachlichen Anforderungen bzw. die altersgemäßen kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen genauso wie ihre noch geringen Sprachkompetenzen in der Zielsprache (A1) zu berücksichtigen: in der Auswahl der Denk- und Lernstrategien gilt es, weder sachfachliche Unterforderung noch sprachfachliche Überforderung zu erzeugen.</p> <p>Für die Unterstützung der Lernprozesse durch die Lehrperson (<i>Scaffolding</i>¹⁹) im CLIL/EMILE Kontext behält die von Anderson und Krathwohl (2001) überarbeitete <i>Bloom'sche Taxonomie</i>²⁰ (1972) ihre Gültigkeit: dem konstruktivistischen Lernansatz entsprechend sollen Anleitungen und Denkanstöße eine solche Hilfestellung geben und damit allmählich zur Eigenständigkeit führen.</p> <p>Einen adäquaten kognitiven Input festzulegen – sowohl sachfachlich als auch fremdsprachlich – erfordert deswegen höhere didaktische und pädagogische Kompetenzen, weil zwei Fächer in einen von einer bzw. zwei Lehrperson(en) gemeinsam geführten Unterricht einfließen. Dies zeigt, wie wichtig eine systematische Einbindung des CLIL-Ansatzes in die Ausbildung jeder Lehrerin/jedes Lehrers wäre. Dem jetzigen Stand der Forschung entsprechend ermöglicht die CLIL-Matrix eine globale Vorstellung dessen, welche professionelle Kompetenzen für den CLIL/EMILE-Unterricht erstrebenswert wären.</p>

19 Vgl. Marsh D., et al. (2009); siehe auch www.icpj.eu/?id=13.

20 Vgl. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001); zitiert nach Bloom (1956): „*Klassifikation in kognitiven Bereichen: remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating.*“

	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit dem Wörterbuch <p>Die Collage wird anhand eines Dokuments vorbereitet, welches Essensgerichte für ein königliches Festmahl auflistet: für die Entschlüsselung des Dokuments verwenden die Schüler/innen das Wörterbuch.</p> <p>Darüber hinaus steht das Wörterbuch grundsätzlich den Schüler/innen im Klassenraum zur Verfügung.</p>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language/Langue</p>	<p>Alltägliche und fachspezifische/wissenschaftliche Konzeptbildung:</p> <p>In der Sequenz werden vor allem Begriffe konzeptualisiert, die mit Macht und gesellschaftlichem Leben zu tun haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Machtsymbole, Regierungsapparat - Merkmale des Barock - Alltägliche Tätigkeiten des Königs - Drei Stände der französischen Gesellschaft <p>Wie beim Entstehen eines Puzzles konstruieren die Schüler/innen dabei eine differenzierte mentale Vorstellung des Konzepts „Absolutismus“, das durch die unterschiedlichen Aktivitäten allmählich verinnerlicht wird.</p>	<p>Die Schüler/innen sollen in der Konzeptualisierung und Memorisierung primär von immer wiederkehrenden geschichtlichen Grundbegriffen unterstützt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alltagsleben, Machtverhältnisse, gesellschaftliche Strukturen, Kunst, Gesetze, Kriege und Konflikte gibt es in jeder Kultur. - Personen, Ereignisse, Fakten bzw. Ideen beschreiben, vergleichen, zusammenfassen, kommentieren und kritisch analysieren ist die typische Arbeit des Historikers. <p>Daraus ergeben sich Auswahlkriterien für Aktivitäten bzw. Arbeitsaufträge, die während der CLIL/EMILE-Sequenz die fachspezifische Konzeptbildung erleichtern sollen.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration/Intégration</p>	<p>1. Teamteaching:</p> <p>Diese Sequenz wird im <i>Teamteaching</i> durchgeführt: die französische Lehrerin für Geschichte und Französisch als Fremdsprache (FLE) arbeitet mit einer österreichischen Lehrerin für Deutsch und Geschichte – eine seltene EMILE-Kombination in Österreich.</p> <p>2. Zusammenarbeit von Sachfach- und Sprachfachlehrer/in:</p> <p>Da die Deutschlehrerin ausschließlich über passive Kenntnisse in Französisch verfügt, werden die Ziele und Inhalte gemeinsam geplant, aber die Materialien von der französischen GS-Lehrerin ausgewählt bzw. aufbereitet. Während der Sequenz spricht jede Lehrerin in ihrer Muttersprache, wobei der Input sowie die meisten Aktivitäten in Französisch stattfinden.</p>	<p>Ad 1: Teamteaching bedarf im Allgemeinen eines zeitlichen Mehraufwands für die Unterrichtsvorbereitung, eine entsprechende Absprache ist unumgänglich. Unterrichtsziele und -kompetenzen bzw. Zuständigkeitsbereiche während der Sequenz müssen im Vorfeld klar definiert und abgestimmt werden. Die Materialien sollen von beiden Partner/inne/n sorgfältig ausgewählt bzw. hergestellt und die Aktivitäten danach vorbereitet werden. Die CLIL-Matrix ermöglicht eine qualitative Systematisierung dieser Arbeit und begünstigt einen professionellen Umgang mit CLIL durch die Aneignung spezifischer didaktischer Kompetenzen.</p>

	<p>Hintergründe des Gesamtprojekts: Die Schulleitung hatte sich für die Entstehung eines EMILE-Projekts entschieden und betraute die französische Lehrkraft (Sach- und Sprachfachlehrerin) mit dem Aufbau einer Französisch-Schiene, die von der ersten VS-Klasse bis zur Oberstufe alle Schulstufen erfassen und verschiedene Sachfächer in Französisch anbieten sollte. In der Sekundarstufe wurden die Sachfächer nach personeller Kapazität und Motivation der Lehrpersonen gewählt.</p>	<p>Ad 2: Bezugnehmend auf die aktuellen Rahmenbedingungen für Französisch im österreichischen Schulsystem, wäre für EMILE die Zusammenarbeit zwischen einem/einer österreichischen Sachfachlehrer/in und einem Kollegen/einer Kollegin aus dem Zielland aus sprachlichen und fachlichen Gründen erforderlich. Häufig jedoch werden stattdessen Sprachassistent/innen involviert, wodurch ausreichende CLIL/EMILE-Kompetenzen nicht immer gewährleistet sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trotz kultureller Authentizität verfügt ein Native Speaker nicht unbedingt über genügend sprachdidaktische bzw. sachfachliche Kompetenzen für den bilingualen Unterricht. - Französischsprachige Assistent/innen haben aufgrund des nationalen Bildungssystems entweder eine sachfachliche oder eine sprachfachliche Ausbildung. <p>Der/Die österreichische Sachfachlehrer/in braucht seinerseits/ihrerseits ausreichende kommunikative Kompetenzen in der Zielsprache, um den fachlichen Überblick im CLIL-Unterricht zu behalten.</p>
<p>Learning/Apprentissage</p>	<p>1. Duale Fokussierung (Inhalt-Sprache): Die ganze Sequenz hindurch lernen die Schüler/innen gleichzeitig Inhalt und Sprache, wobei in den Aktivitäten der Fokus mehr auf das eine oder das andere gelegt wird.</p> <p>Einige Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für das Beschreiben des Schlosses Versailles werden Eigenschaftswörter in der Zielsprache angeboten. - Der Wortschatz des Alltags wird in einem historischen Kontext verwendet. - In der Vorbereitung des Rollenspiels findet einerseits eine individuelle inhaltliche Auseinandersetzung statt (Besprechung von Anachronismen, Kompetenz der Rekonstruktion), andererseits wird die kommunikative sprachliche Kompetenz trainiert (über den Alltag sprechen, Fragen stellen, den fachspezifischen Wortschatz – z. B. Berufe am Hof – aktivieren, zwischen Höflichkeitsformen und Umgangssprache unterscheiden...). 	<p>Ad 1: Eine bewusste Spracharbeit in den Sachfächern ist die Essenz von CLIL/EMILE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprache ist das Medium, wodurch Inhalte vermittelt werden. Hohe Sprachkompetenzen erleichtern sowohl die Auseinandersetzung mit den Sachfächern als auch die Wissensaneignung. - Inhalte sind die Rechtfertigung von Sprache: Je umfangreicher und vielseitiger die Inhalte, desto mehr Sprache! <p>Methodisch gesehen unterstützt das entdeckende handlungsorientierte Lernen sowohl die Funktionalität der Sprache als auch die mentale Verarbeitung von Inhalten: Die Durchführung von Arbeitsaufträgen in variablen sozialen Formen schafft unterschiedliche Gelegenheiten für Kommunikation und macht individuelle Ergebnisse überprüfbar.</p>

	<p>2. Lernstile: In der Sequenz werden unterschiedliche Arten des Inputs abwechselnd gebraucht: verschiedene historische Quellen und Medien (Video, IKT, Abbildungen, Texte).</p> <p>Die Arbeitsaufträge folgen dem selben Prinzip, ebenso die benutzten Kommunikationskanäle.</p>	<p>Klar ausgesprochene, transparente Lehr-/Lernziele unterstützen den Lernprozess. Umso wichtiger sollen sie im CLIL/EMILE genau definiert werden, sowohl für das Sachfach als auch für die Sprache. Dabei müssen sich die im <i>Teamteaching</i> involvierten Lehrpersonen gut einigen, damit diese Ziele durch eine effiziente Zusammenarbeit tatsächlich erreicht werden können.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">  COMMUNITY/COMMUNAUTÉ </p>	<p>Content/Contenu/Inhalt </p> <p>1. Einbeziehung der Eltern: Die Eltern waren an einer langfristigen Verankerung des gesamten EMILE-Projekts an der Schule sehr interessiert und unterstützen den Aufbau einer Französisch-Schiene mit EMILE von der Grundschule auf. Ihnen war es u. a. zu verdanken, dass sich das Projekt an diesem Standort ansiedeln konnte. Jedoch stößt das gesamte Vorhaben auf strukturelle Schwierigkeiten. Da die AHS in der 1. und 2. Klasse noch keine Zweigauswahl anbietet, kann Französisch erst ab der 3. Klasse regulär beginnen: vorher bleiben alle Schüler/innen noch gemischt (keine Durchgängigkeit des EMILE-Unterrichts in der AHS-Unterstufe).</p> <p>2. Europäische Dimension: Die Sequenz trägt dazu bei, Wissen über die Geschichte und die Kultur des Ziellandes zu vermitteln. Sie betont das gemeinsame geschichtliche bzw. kulturelle Erbe und zeigt somit einen wichtigen Aspekt der Europäischen Dimension.</p>	<p>Ad 1: Eine CLIL/EMILE-Schule kann sich entfalten, wenn Strukturen die notwendigen Spielräume bzw. Flexibilität zulassen, wenn alle Beteiligten gemeinsam daran arbeiten und wenn die Bildungsziele von allen getragen werden. Es ist jedoch wesentlich schwieriger, eine ganze Schule für EMILE zu begeistern, als für CLIL (mit Englisch). Für andere Sprachen als Englisch scheint die projektorientierte Form zukunftsreicher, obwohl erst einmal finanzielle Probleme zu lösen wären. Eltern können bei der Suche nach Sponsoren eine große Hilfe sein. (vgl. <i>Community – Culture</i>)</p> <p>Ad 2: Im Rahmen des Gesamtprojekts wurde eine Reise nach Brüssel und Paris organisiert. Der Besuch einer Schulklasse aus der französischen Schweiz hat zu gemeinsamen Aktivitäten geführt und die Entstehung von Freundschaften begünstigt.</p>
	<p>Language/Langue/Sprache </p> <p>Verwendung der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abonnements französischer Zeitschriften • Intensivwochen Französisch in Zusammenarbeit mit dem Französischen Institut in Wien: dabei wird der Stundenplan aufgelöst und ein fächerübergreifender projektorientierter EMILE-Unterricht angeboten. Verschiedene Lernorte können ggf. ausgewählt werden. 	<p>Die Einbindung der Zielsprache im außerschulischen Leben und vor allem die persönlichen Kontakte mit Personen aus dem Zielland sind hohe Motivationsfaktoren. Deshalb sollten – wenn möglich – Austauschprogramme organisiert werden. Darüber hinaus können IKT das Klassenzimmer nach außen öffnen: virtuelle Kontakte mit einer Klasse aus dem Zielland, Internet, Blogs, Wikis (vgl. www.e-teaching.org/technik/kommunikation/wikis/).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch von kulturellen Angeboten in der Zielsprache: Konzerte, Kino- und Theatervorstellungen • gemeinsame Gestaltung von französischen musikalischen Abenden, Festen und Theateraufführungen in der Schule 	
Integratio/Integration	<p>Zugang zu nationalen und internationalen Netzwerken von Praktiker/innen:</p> <p>Inhaltliche und pädagogisch-didaktische Anregungen werden aus französischsprachigen IKT-Ressourcen entnommen, und zwar sowohl für die Auswahl der Aktivitäten als auch für die Gestaltung geeigneter Unterrichtsmaterialien.</p> <p>Einige Beispiele für Online-Aktivitäten und pädagogische Ressourcen:</p> <p>http://malrauxhg4.wordpress.com/2009/10/15/louis-xiv-en-costume-de-sacre/ (Ludwig XIV im Krönungsornat)</p> <p>http://hgc.ac-creteil.fr/spip/Le-portrait-de-Louis-XIV-par-H (Portrait von Ludwig XIV.)</p> <p>www.lehrer-online.de/dyn/bin/416288-416297-2-ludwigxiv-projektbeschreibung.pdf („Der Staat bin ich“; GS-Unterricht in Deutsch)</p> <p>http://pagesperso-orange.fr/sylvain.weisse/versailles/accversp.htm (<i>Le chateau de Versailles, La mise en scène du pouvoir royal</i> – kann im Unterricht verwendet werden)</p> <p>www.college.clionautes.org/article.php3?id_article=1189 (Diaporama und Arbeitsblatt)</p> <p>www.college.clionautes.org/IMG/METHODE_CONSTRUIRE_UN_PARAGRAPHE_ARGUMENTE.doc (<i>La monarchie absolue sous Louis XIV.</i>)</p> <p>www.journeesderois.com/ (Tagesablauf der Könige – mehrsprachige europäische Seite – für die Schule geeignet)</p>	<p>Die Menge an digitalisierten historischen Quellen ebenso wie die Fülle an pädagogischen Aktivitäten für Schulkinder bildet mittlerweile eine richtige Fundgrube in französischer Sprache. Gerade deswegen ist es aber sehr schwierig, geeignete Materialien auszuwählen: jedes Dokument kann zwar die Gestaltung einer EMILE-Sequenz inspirieren, muss jedoch für EMILE an den jeweiligen spezifischen Unterrichtskontext angepasst bzw. neu aufbereitet werden! Dafür sind entsprechende didaktische Kompetenzen erforderlich.</p> <p>Derzeit erschwert die Vielfalt der schulischen Kontexte die Entstehung von stabilen Netzwerken für EMILE. In Österreich unterstützt die umfangreiche CLIL-Daten- und Expertenbank auf www.oesz.at den bilingualen Unterricht vorrangig mit Englisch. Für andere Sprachen ist eine entsprechende Unterstützung noch anzustreben: geeignete Unterrichtsmaterialien, wissenschaftlich analysierte Erfahrungswerte bzw. qualitätsvolle Ausbildungsmöglichkeiten nach dem CLIL-Konzept, und eine effektive Unterstützung von Seiten der Schulbehörden wären gefragt.</p> <p>In didaktischer Hinsicht kann die CLIL-Matrix erfreulicherweise für alle Sprachen adaptiert werden. Da das Lernen von sachfachlichen Inhalten mittels einer Fremdsprache mehr Raum für weitere Sprachen an Schulen schafft, stellt der CLIL-Ansatz ein hochqualitatives Potenzial für die Mehrsprachigkeit dar.</p>
Learning/Apprentissage	<p>1. Positive(s) Lernumgebung/Lernumfeld für CLIL/EMILE</p> <p>Die Motivation der Schüler/innen für CLIL/EMILE wird durch eine geeignete Lernumgebung positiv beeinflusst:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Klassenraum hängen ansprechende Plakate aus dem Zielland. 	<p>Ad 1 und 2: Die Entscheidung für CLIL/EMILE involviert Kinder, Eltern, Lehrer/innen, Kolleg/inn/en, Schulleitung und Schulbehörden: alle sollen sich über Ziele, Intensität, zeitliche Rahmenbedingungen, betroffene Sachfächer und leistbaren Mehraufwand einig sein.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Der Zugang zu französischen Internetseiten ist jederzeit möglich. - Wörterbücher stehen griffbereit. - In der Schulbibliothek, in welcher der Unterricht stattfinden kann, ist eine Französisch-Ecke mit Sachfachbüchern und Zeitschriften, CDs und DVDs eingerichtet, die die Schüler/innen zur selbstständigen Entdeckung der Zielsprache anregt. <p>Im Bezug auf das Lernumfeld kann beobachtet werden, dass die Schüler/innen, die bei der Sequenz „Absolutismus“ mitmachen, als Gesamtklasse in das EMILE-Projekt involviert werden. In wenigen Einzelfällen führt dies anfänglich zu einem passiven Widerstand.</p> <p>2. Unterstützung durch Kollegenschaft, Schulleitung und Schulbehörden für CLIL/EMILE: Für diese Sequenz wurden eher kurz- bis mittelfristige Ziele festgelegt. Eine langfristige Planung war aufgrund der schulinternen gesamten Projektstruktur nicht möglich. Wenn die langfristige Planung fehlt, bleibt die Sequenz punktuell im Curriculum verankert und kann nur schwer Teil eines gesamten Konzepts werden: aus dieser Sicht hätte die Sequenz über den Absolutismus besser integriert werden können.</p>	<p>Qualitätssicherung im CLIL/EMILE-Unterricht hängt also von einem sensiblen Zusammenspiel zwischen allen Beteiligten ab. Gegebenenfalls können Ziele und Ergebnisse durch das Umfeld beeinträchtigt werden, und darunter würde die Qualität der Sequenzen bzw. der Projekte leiden. Wie in der CLIL-Matrix explizit angesprochen, eignen sich Ganzschulkonzepte am besten.</p> <p>Die CLIL-Matrix wurde als Hilfestellung zur Qualitätssicherung im bilingualen Unterricht konzipiert, ausgehend von einer langjährigen und umfangreichen Expertise aus dem Englischen. Sie kann aber für jede weitere Sprache in bilingualer Kombination einen qualitativen didaktischen Rahmen bieten, einschließlich Deutsch als Zweitsprache sowie der Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund. Damit öffnen sich neue Perspektiven für eine Schule der Zukunft, die ganzheitliches fächerübergreifendes Lernen und Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzipien bzw. als Qualitätsmerkmale hervorhebt.</p>
--	--	--

3.4 Sekundarstufe II: Biologie, Geografie, Physik, Ernährung und Haushalt (Englisch) – *Education for sustainable development* (Christine Lechner)

Titel	<i>Education for sustainable development (a cross-curricular model)</i>
(Projekt)Konzeption und Durchführung	Christine Lechner (PH Tirol und IMOF)
Fächer	Biologie und Umweltkunde, Geografie, Ernährung und Verknüpfungen zu Chemie, Physik, technischen Fächern, Englisch
Dauer	Kerneinheiten: 3 Einheiten Erweiterung: 1 Woche in eingebundenen Fächern
Schulstufe	z. B. 11. Schulstufe

Lehrplanbezug

(Links zu Lehrplänen, siehe S. 84f.)

Unterrichtsprinzip. Grundsatzlerlass

Umwelterziehung als eine Aufgabe der Schule

„Ökologische Einsichten bereits bei jungen Menschen ausprägen und so zur Entwicklung umweltorientierten Verhaltens beizutragen, ist als ein Anspruch an Bildung und Erziehung neben dem Elternhaus im besonderen Aufgabe der S c h u l e.

Die Auseinandersetzung mit Fragen des Natur- und Umweltschutzes im Schulunterricht und bei damit verbundenen Aktivitäten wird daher eine gezielte Bewusstseinsbildung der Schüler/innen anstreben und deren Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit den Naturgütern kontinuierlich fördern.

[...] Die hier aufgezeigten Ziele der Umwelterziehung kommen mehrfach in Empfehlungen internationaler Organisationen zum Ausdruck.“

Bildungsanliegen

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BINE) soll angesichts der globalen Ressourcenverknappung und den damit verbundenen Verteilungsproblematiken helfen, ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit und Wohlstand sowie in einer lebenswerten Umwelt den heutigen und künftigen Generationen zu ermöglichen.

UNO Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung von 2005 – 2014:

Die Vereinten Nationen beschlossen eine Bildungsdekade mit dem Ziel einer stärkeren Verankerung der Themen Nachhaltiger Entwicklung in den nationalen Bildungsvorhaben der UNO-Mitgliedsstaaten.“

(z. B.) Lehrplan AHS-Oberstufe, Biologie und Umweltkunde

Ökologie und Umwelt 5. Klasse: Verständnis für die Probleme der Welternährung, der Ressourcenverteilung und der verschiedenen Formen der Landwirtschaft (intensiv und extensiv) erwerben, Ursachen für den Nord-Süd-Konflikt erkennen und Zukunftsszenarien entwickeln

Ökologie und Umwelt 6. Klasse: Vertiefung und Erweiterung des Wissens über Ökosysteme (Stoff- und Energiekreisläufe, Umweltfaktoren, Sukzession, Konvergenzerscheinungen); Umweltprobleme und deren Ursachen am Beispiel Klimawandel diskutieren und Lösungsmöglichkeiten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aufzeigen; Einblick in das Spannungsfeld Ökologie – Ökonomie

Ökologie und Umwelt 7. Klasse: Anhand eines ausgewählten regionalen oder globalen Beispiels betreffend Energie, Verkehr oder Tourismus die Charakteristika nachhaltiger Entwicklung kennen lernen und Realisierungsmöglichkeiten diskutieren

Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein der Auswirkungen von Lebensstilen auf die globale Umweltsituation • Bewusstsein der Handlungsmöglichkeiten • Bewusstsein der Informationsquellen • Bewusstsein der sprachlichen Register in diesem Kontext • Faktenwissen • Wissen über fachspezifische Sprache (Lexik und Struktur) • Kompetenz, Wissen, Prinzipien und Werte aus verschiedenen Fachbereichen verknüpfen und in den Disziplinen anwenden • Inhalte in der Zielsprache verstehen (<i>Understanding</i>), besprechen (<i>Spoken Interaction</i>) und Teilbereiche mündlich oder schriftlich vermitteln (<i>Spoken/Written Production</i>)
------------------	---

Verlauf der CLIL-Sequenz

Konzept

Es handelt sich hier um ein übertragbares Konzept, welches mehrmals in verschiedenen Schulkontexten erprobt wurde und in Bezug zu den Lehrplänen steht (siehe S. 84f.). Darüber hinaus wurden die Schritte sowohl in der Lehrer/innenausbildung (Pädagogische Hochschule Tirol und IMOF) als auch in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung als CLIL- Erfahrung durchgespielt. In der Ausbildung dient es zum Einstieg durch eine fächer-integrative Perspektive. Dadurch werden z. B. alle Hauptschulstudierenden der PHT anhand von konkreten Beispielen für die Thematik sensibilisiert. Lehrer/innen der Fort- und Weiterbildung haben das Modell in verschiedenen Klassensituationen erprobt.

Die Lerneinheit „Fußabdruck“ ist in 6 Schritte unterteilt:

- Schritt 1: Bewusstseinsbildung auf der inhaltlichen Ebene: persönliche Beschäftigung mit dem ökologischen Fußabdruck.
- Schritt 2: Verbindung der inhaltlichen mit der sprachlichen Ebene: Vertieftes Bewusstsein durch Interaktion, sprachliche v. a. lexikalische Unterstützung. Bewusstwerden der benötigten Sprache. Vom Verständnis zum Sprechen. Übungsmodelle.
- Schritt 3: Interaktion mit sprachlichem Einsatz.
- Schritt 4: Erweiterung.
- Schritt 5: Erweiterung durch Hörbeispiele.
- Schritt 6: Weiterführung in den Fächern.

Phase 1: Take the Quiz at e.g. www.myfootprint.org ²¹ or www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/calculators

Either individually as preparation for the face-to-face session or where IT-facilities are available during the first 15-20 minutes of session. In this case, learners can work in groups of 2-3. However, the questions can only be answered for one person.

Lexis and Structure: as the language does not generally pose difficulties, which would render comprehension arduous, and learners are able to check any uncertainties – or in the case of group work confer – no specific lexical support is given at this stage. See Appendix 1.

²¹ N.B. for educational use, institutional licensing or a personal donation is requested.

The quiz is divided into sections moving from the general Carbon Footprint to Food, Housing, Goods & Services.

Phase 2: Go back to the Quiz.

Note down how your habits compared with the national average and also think generally about impacts of your life-style. Make notes about your life-style under the following categories using the terminology of the quiz.

Example 1 would constitute a low footprint. Example 2 a high footprint.

Carbon Footprint	Food Footprint	Housing Footprint	Goods & Services Footprint
Heating: Biomass Energy: Compact fluorescent bulbs, insulation Purchase of offsets for carbon emission	<ul style="list-style-type: none"> Vegetarian Shop at local food market 	<ul style="list-style-type: none"> Home constructed of wood certified sustainably harvested Rainwater catchment system Run clothes & dishwashers only when full Always use biodegradable, non-toxic cleaning products 	<ul style="list-style-type: none"> Only replace goods when necessary Less than one standard-size garbage bin per week Recycle all aluminium, paper, glass, electronics, plastic

Carbon Footprint	Food Footprint	Housing Footprint	Goods & Services Footprint
Heating: Natural gas No insulation blinds or solar panels	Top of the food chain: Meat, seafood or dairy at almost every meal	<ul style="list-style-type: none"> Hardly any home furnishing sustainably produced No water-saving features No compost, use garbage disposal 	<ul style="list-style-type: none"> Replace clothes even if in good condition Rarely purchase good labelled as recycled or organic

Phase 3: Groupwork (where learners have worked through the Quiz together, there must be cross-grouping)

Compare your ecological footprints in general within the categories. How do you feel about the results? Do you see room for improvement, i.e. ways in which to reduce levels? Would changes really impair your life-style? Are there factors that you cannot influence?

Phase 4: Make a group plan to reduce levels.

At this stage, each group should research about one of the topics linked on www.myfootprint.org (Climate Zones, Sprawl & Climate Change, Carbon offsets, Diet and Sustainability, Food miles, Green Buildings, Water Consumption etc.) or further material (e.g. http://news.bbc.co.uk/earth/hi/earth_news/default.stm or www.guardian.co.uk/environment). The "plans" referring specifically to one area and using appropriate terminology are then

presented briefly and written up with a view to appropriate content and language. Ideally, short written texts should be put into a discussion forum such as Moodle. If appropriate to the context, compare with www.fussabdrucksrechner.at or www.fussabdrucksrechner.at/index.php?lang=english).

Phase 5: Further Perspectives through Listening Comprehension (Podcasts).

A thematically relevant Podcast example can be found at <http://personallifemedia.com/podcasts/224-living-green> (Examples refer to: Episode 12).

The 3-minute message delivered by one person opens with an appropriately commented glimpse of the wondrous seas leading to advice on sustainable life-styles spanning nutrition, mobility, clothing, consumer habits and general well-being.

The cultural setting is clearly U.S. expressed first and foremost through linguistic features such as accent and lexis. The message includes a range of terms useful for discussions around the theme.

Podcasts are readily available and can be found dealing with a vast range of current topics and furthermore give access to authentic Native Speaker voices displaying various socio-linguistic features.

Factors such as accent, background noise etc. may mean that comprehension is challenging.

The word cards can be used in various ways (Domino cards etc.) to facilitate comprehension, e.g.

Pollute	To make air or water dirty
Connectedness	State of being joined to each other or something else
Nutrients	Substance in food that plants animals and people need to live & grow
Green labels	Green labelling (or eco-labelling) refers to a scheme which awards environment-friendly products with eco-labels.

The crossword as an activity to review terminology with reference to the factual background can be useful. An example from a HotPotatoe Crossword is given in Appendix 2, p. 74.

Phase 6: Subject-based focus in subjects listed in introduction.

Wider follow-up activities might be participating in discussion fora on the theme of Sustainability, taking part in, for example: www.co2nnect.org or working on a COMENIUS project.

Appendix 1: Examples from Quiz

Question 6: What is the size of your home?

- 50 - 100 square meters or less (apartment or studio)
- 100 - 150 square meters (small home, approximately 2-3 bedrooms)
- 150 - 200 square meters (average home, approximately 3 bedrooms)
- 200 - 250 square meters (large home, approximately 4 bedrooms)
- 250 square meters or larger (very large home)

Question 7: What best describes the Climate Zone you live in?

- Arctic or high cold mountain regions (like northern Siberia or the high Himalayas)
- High latitudes with cold winters and cool summers (like Moscow or Stockholm)
- High desert (like Kabul or Mexico City)
- Temperate or Mediterranean (like New York, Rome, Buenos Aires or Hong Kong)
- Warm to hot lowland desert (like Phoenix or Dubai)
- Tropical and wet, including rainforests (like Rio de Janeiro or Manila)
- Tropical, but relatively dry, including savannahs (like Bhopal, Brasilia or Nairobi)

Appendix 2: Podcast e.g. (Text + Hotpotatoes Crossword)

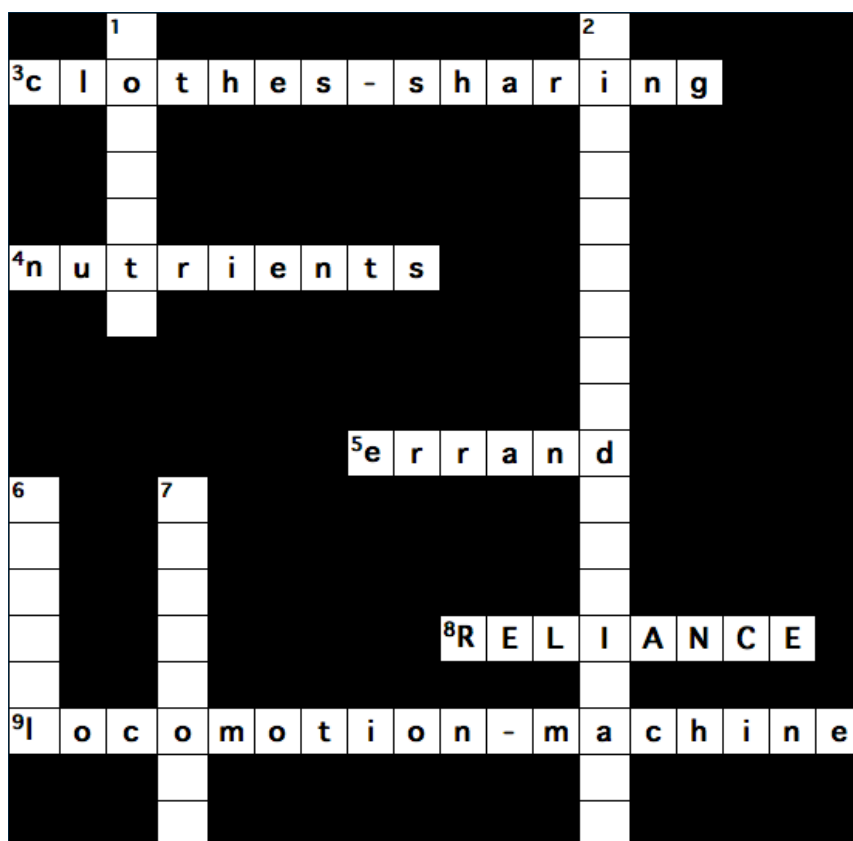
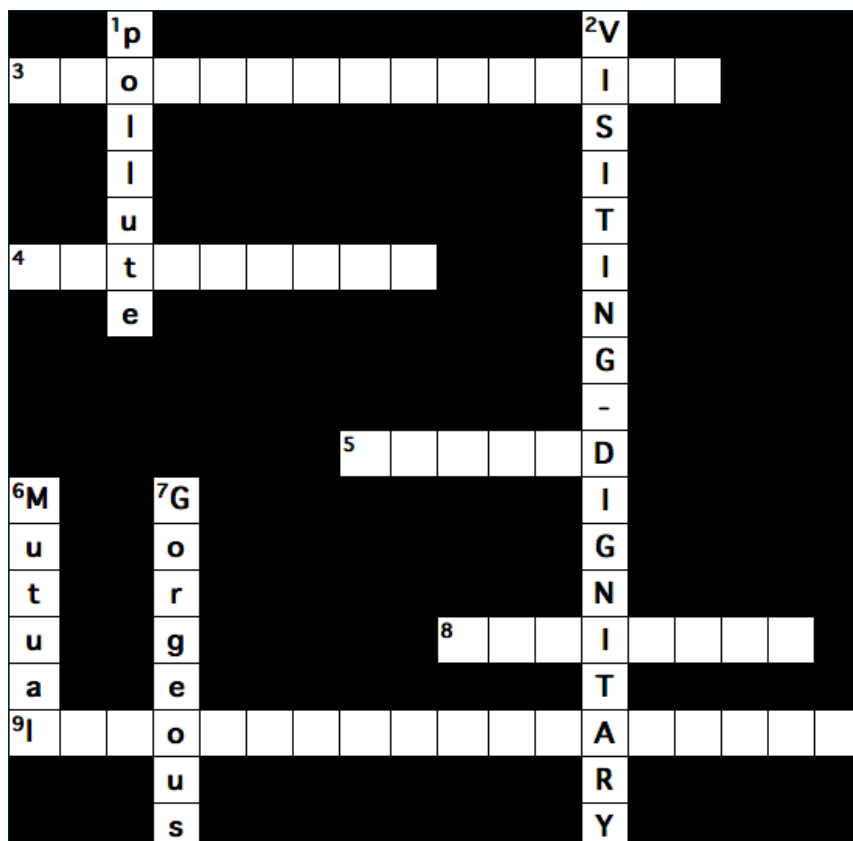
Holy cow, I'm living on this gorgeous, beautiful earth filled with bodies of water that are being polluted and if I want my children to have a life here and if I want to embrace and enjoy what's happening around me, I'd better take care of it in the same way I care what the size of my body is, I care what the nutrients are on the planet and how I'm taking care of it. Green Living is being in harmony with oneself, one's environment and the continued desire to stay connected, to the connectedness around you. If I was speaking to someone about what they could do to live a green life, here are some of the things that I might say. Put something in your kitchen, rosemary or mint. Something from the ground and watch it grow. That is simply amazing. If you are lucky enough to have a farmers' market near where you live, take a trip to the farmers' market and really look into the eyes of the person selling any of the fruit to you. Get your food close to home, get food that is organically grown. Look for ways that you can use less energy, create cycles so that you are doing errands all in one day rather than going in and out. One of the greatest things about Green Living is the opportunity to use our body as a locomotion machine. We can get ourselves places by walking, by biking, by using public transport and relying on each other. Take a look at car-pooling. Are the ways that you can call a friend before you go to an event and do it together? The products that I used in my home took care of me, it was just another layer to eat good food or being around healthy people or exercising my body. And then it started showing up in my laundry detergent and then it also started showing up in the way that I was buying things. Not just buying green labels, but really thinking how many pairs of shoes do I really need and how many times am I really running the washing-machine every week. I started participating in women's circles where we would get together and all share our clothes. That lack of waste became more important to me. It's understanding that the littlest, littlest action like putting out a glass next to your plate everytime you eat a meal and making sure that you put out a napkin and a fork and a knife and the meal is prepared as if there was a visiting dignitary coming to town. That visiting dignitary is you. There's no one else out there we're waiting for, you're the one that's going to make a difference. So, if your looking out to see how is the Green Movement going to change, well it's going to change in the next action that you do.

(491 Words 2 minutes, 51 seconds)

Half-Crossword

Down: 1: To make air or water dirty; Down: 2: VIP; Down: 6: Felt or done in the same way by each or more people; Down: 7: Splendid

Across: 3: borrowing & lending things to wear; Across: 4: a substance in food that plants, animals and people need to live and grow; Across: 5: when you go shopping or to the bank & the library; Across: 8: the state of depending on a person; Across: 9: A piece of equipment enabling movement



3.4.1 CLIL-Matrix-Analyse

(C. Lechner)

M - P	CLIL	Bezug zur CLIL-Matrix	Methodisch-didaktische Anmerkungen basierend auf der CLIL-Matrix
 CULTURE	Content 	<ul style="list-style-type: none"> Authentische Materialien: Kultur- und inhaltlich „angemessener Schwierigkeitsgrad des Inputs“: Obwohl das Quiz vielleicht nicht zu den Paradebeispielen für „authentische Materialien“ gehört (vgl. Carré-Karlinger, S. 44), ist es insofern authentisch, da es in US-Englisch für amerikanische Verhältnisse geschrieben ist. Ein weiterer Aspekt ist die Beschäftigung mit einem globalen Thema auf Englisch. Podcasts zeigen mehrere Merkmale der kulturellen Authentizität auf. Sowohl beim „Rechner“ als auch beim Podcast kommen Perspektiven aus anderen Kulturen zum Tragen, welche allerdings kaum eine Überforderung darstellen. Schwierigkeitsgrad des Inputs (Sprache): In Bezug auf grammatikalische Strukturen und allgemeine Frageformulierungen ist das Quiz für Oberstufenschüler/innen leicht zu bewältigen. Durch die Anwendung von Fachbegriffen bietet der Input eine angemessene sprachliche Herausforderung. Kulturelle Vergleiche: Manche Aspekte (z. B. <i>Storm Shutters, Landscaping</i>) sind typisch für bestimmte Länder (z. B. U.S.). Der geografisch-kulturelle Bezug erschwert möglicherweise das Beantworten der Fragen, weist allerdings auf interessante Aspekte hin. L1-Texte als Vergleich: a) Texte in L1, welche die Fachtermini beinhalten. b) www.fussabdrucksrechner.at (seriöser Fussabdrucksrechner der TU Graz, der z. B. einen „Rezeptvergleich“ – Fachbegriffe L1 und L2 aus dem Bereich Ernährung, „Nachhaltige Produkte“ – ermöglicht) 	<p>Quiz durcharbeiten und überlegen, was dabei erfahren und gelernt wurde. Entsprechende Links:</p> <ul style="list-style-type: none"> www.myfootprint.org www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/ <p>Wie einzelne Schüler/innen mit geografischen und kulturellen Bezügen zurechtkommen, hängt vom jeweiligen Weltwissen ab.</p> <p>Die Dichte der Fachtermini ist eher niedrig, daher ist eine Vorentlastung für die erste Durcharbeitung nicht notwendig. (Peer-Unterstützung wäre eine Möglichkeit zur Vorentlastung.) Da das Quiz online bearbeitet wird, können zudem unbekannte Begriffe schnell gefunden werden.</p> <p>Mögliche Fragen: In welchem Land bzw. in welchen Ländern oder Zonen sind diese Aspekte wichtig? Welche anderen Aspekte sind für unsere Umgebung wichtig?</p> <p>Weiterführende Aufgabe: Recherchen zu Bedingungen, Lebensweisen in verschiedenen Kulturen, z. B.: Inwiefern werden Lifestyles/ Kulturen von klimatischen und geografischen Faktoren beeinflusst?</p> <p>Beispiele (leicht abrufbare, aktuelle und authentische Texte): www.guardian.co.uk/environment http://news.bbc.co.uk/earth/hi/earth_news/default.stm</p> <p>Der Einsatz von z. B. britischen Medien ist interessant, da eine völlig andere Perspektive gegeben wird.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Breites Sprachregister: Das Register des Rechners www.my-footprint.org ist typisch für die Sprache von Umfragen. Interessant ist die Fokussierung auf Fachsprache in den Phasen 3, 4 und 5 sowie der Versuch, eine Aussage zu formulieren (Phase 5), die wissenschaftliche Begriffe beinhaltet und in einem einheitlichen Register verfasst ist. • Inter-linguistische Vergleiche : Die Sprache des Rechners ist eindeutig auf das amerikanische System bezogen. Ein Vergleich mit dem „sprachlich neutralen“ Grazer Rechner zeigt Sprachanwendungen ohne den starken kulturellen Hintergrund auf (www.fussabdrucksrechner.at/index.php?lang=english). <p>Vergleiche zu <i>British English</i> und Hinweise auf „<i>Transatlantic English</i>“ sind sinnvoll.</p>	<p>In den Bereichen <i>Carbon Footprint</i>, <i>Food Footprint</i>, <i>Housing Footprint</i>, <i>Goods & Services Footprint</i> wird der Fokus auf Fachsprache gelegt. Anschließend gibt jede Gruppe ein mündliches und schriftliches Statement ab. Ziel ist, das Statement in „wissenschaftlicher Sprache“ zu formulieren, wobei sowohl auf Lexik als auch auf einheitliches Register geachtet wird.</p> <p>Als Ergänzung soll nach U.S.-Begriffen gesucht werden, z. B. <i>ride in</i>, <i>pick-up truck</i>, <i>hosing down decks</i>, <i>walkways</i>, <i>driveways</i>, <i>faucet</i>, <i>subway</i>, <i>garbage-bag</i>, bzw. kann ein Glossary erstellt werden (Deutsch, <i>British English</i>, <i>American English</i>).</p> <p>Mögliche Fragen (wenn für die Gruppe geeignet): Welche Begriffe werden heutzutage auch im U.K. verwendet? Was ist „<i>Transatlantic English</i>“?</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration</p>	<p>Internationale Kontakte mit Native Speakers:</p> <p>Siehe unten: <i>Community – Language</i></p> <p>Austauschprogramme: Hinweis auf Folgeaktivitäten (Kommunikation nach außen, Projekte ...)</p> <p>Siehe unten: <i>Community</i></p>	<p>Themenbezogene Kommunikation mit Native Speakers wäre bei jedem Thema ein Gewinn und zusätzliche Motivation. Bei diesem Thema jedoch steht die Notwendigkeit der internationalen Kommunikation besonders im Vordergrund.</p> <p>Siehe unten: <i>Community</i></p> <p>Die Anwendung von verschiedenen Podcasts ermöglicht einen unkomplizierten Input durch Native Speakers aus einem bestimmten Kulturkreis.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenwechsel: Der Perspektivenwechsel ist durch den Blick auf U.S.-Kultur gegeben. Durch die Anwendung von britischen Medien, z. B. Zeitungstexten, kann eine zusätzliche Perspektive geboten werden. • Bewusstsein für die eigene Kultur: Mögliche Fragen, auf kulturelle Vergleiche aufbauend: Wie sieht es bei uns aus? Wie groß sind die Unterschiede wirklich? <p>Siehe oben: <i>Culture – Content</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kontakte: <p>Siehe unten: <i>Community</i></p>	<p>Siehe oben: <i>Culture – Content</i></p>

- **Interaktives Lernen:**

Aus den Erkenntnissen entsteht der Wunsch nach Kommunikation.

Mögliche Fragestellungen:
Was habe ich erfahren, gelernt? Wie waren deine Erfahrungen?

Die Erfahrungen zeigen, dass die Lernenden bei diesem Thema ein echtes Kommunikations- und Austauschbedürfnis haben.

- Gruppen- und Partnerarbeit:
Wird durchgehend in mehreren Phasen durchgeführt.

- **Einsatz von IKT:**

1. Online-Quiz
2. Präsentation auf Plattform
3. Podcast
4. Teilnahme an e-Kommunikationsplattformen

Siehe unten: *Community*

Phasenbeschreibung:

Phase 1: Individuell oder Partnerarbeit

Phase 2: Individuell

Phase 3: Gruppenarbeit

Phase 4: Gruppenarbeit – Präsentation im Plenum

Phase 5: Plenar, bzw. am Computer (Diskussion im Plenum, Beschäftigung mit Begriffen in Paararbeit)

Phase 6: Verschiedene Formen, auch Vortrag

Gruppendiskussionen in den Phasen 3 & 4:

i) Vergleiche anstellen, wer am meisten/am wenigsten Planeten braucht. Die Lernenden bekommen den Auftrag, zuerst über den allgemeinen Verbrauch zu sprechen und anschließend die einzelnen Punkte im Detail zu diskutieren (Warum ist das so? Möchtest du daran etwas ändern? Welche Verbindungen gibt es zur Wirtschaft?).

ii) Ziel ist, einen Plan zur Reduzierung des Verbrauchs aufzustellen. Dazu sind inhaltliche Recherchen notwendig, die Gruppe muss sich auf ein gemeinsames Statement einigen.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sozial orientierte Kommunikation • Mögliche Verwendung von L1 Input (siehe oben: <i>Culture – Content – Language</i>, deutschsprachiger Rechner) Einsatz von weiteren L1-Quellen zum Vergleich von Perspektiven und sprachlichen Anwendungen. <p><i>Community – Language</i></p> <p>Die Gruppensituation bewirkt eine Förderung der bzw. Ermutigung zur Kommunikation. Die Studierenden sind meist von der Berechnung so fasziniert – oder vom eigenen Verhalten so überrascht – und im Inhalt so vertieft, dass sie ganz übersehen, in welcher Sprache sie arbeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vielschichtiger Input: Als Input kommen Links, Printtexte oder Podcasts zum Einsatz. • Sprachliche Hilfsmittel: <ol style="list-style-type: none"> 1. Schnell verfügbare Online-Quellen: Wörterbücher sowie Enzyklopädien 2. Arbeit mit Podcasts, Entlastung und Aufarbeitung 	<p>Durch die verschiedenen Schritte wechseln sich die Sozialformen der Kommunikation ab, es kommen z. B. vor: Paar- und Gruppenarbeit, Austausch mit der Lehrperson, Vortrag.</p> <p><i>Word Cards</i> können verschieden eingesetzt werden (siehe Beschreibung; sind auch als Domino zur Einführung und Entlastung geeignet; die gleichen <i>Word Cards</i> können im Plenum zur Wiederholung eingesetzt werden).</p> <p><i>Crossword:</i> Ein <i>Half-Crossword</i> zur kommunikativen Anwendung (Definitionen werden in Paararbeit formuliert und ausgetauscht) kann auch durch <i>HotPotatoes</i> erstellt werden, siehe Appendix 2, S. 74).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Integration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projektorientierte Arbeit und Projektunterricht: Das Thema eignet sich sowohl für projektorientierte Arbeit als auch für Projektunterricht und kann ohne fächerübergreifende Kooperationen gar nicht behandelt werden. • Sachfachspezifisches Register: Der Input durch Lehrer/innen verschiedener Fachbereiche (GWK, BIU, Wirtschaft ...) verschafft eine weitere sprachliche Dimension. 	<p>Projektorientiert: Inhalte werden in geeigneten Fächern nachbereitet und präsentiert.</p> <p>Langfristige Projekte, welche verschiedene Fächer miteinbeziehen, sind sinnvoll und ergiebig. Auch für Schulprojekte mit Bezügen zu Gemeinden bzw. zu Europa gibt es entsprechende Beispiele (siehe unten – <i>Community</i>). Vor allem nach dem Einstieg und nach der Beschäftigung mit einschlägiger Lektüre entsteht der Diskurs mit Lehrkräften, wobei transaktionale (Input) und interaktionelle Kommunikation abwechselnd vorkommen.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning</p>	<p>Kommunikative Fertigkeiten und Kompetenzen</p>	<p>Wissen und Erkenntnisse werden durch Interaktion konstruiert, und zwar durch Interaktion mit Texten bzw. Input, durch Interaktion während der Paar- und Gruppenarbeit sowie durch Sprachproduktion.</p>

<p>COGNITION</p>	<p><i>Content</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppengemäße kognitive Herausforderung: Erkenntnisse entstehen erst durch Formulierung/Kommunikation. Zunächst werden Inhalte durch kognitive Prozesse konstruiert, die weiterführenden Recherchen sollen entsprechend kognitiv gestellt werden. • Prozess des Wortschatzaufbaus: Ab Phase 2 wird bewusst auf den Prozess des Wortschatzaufbaus geachtet (vom Bewusstsein zur Anwendung). 	<p>Das Durcharbeiten des Fußabdruckrechners unterstützt beim Faktenlernen, wobei Fakten erst mit der näheren Beschäftigung augenscheinlich werden.</p> <p>Wortschatzarbeit: Zu Beginn der Sequenzen soll v. a. bestehendes lexikalisches Wissen herangezogen werden, auch durch <i>Peer</i>-Unterstützung. Um möglichst schnell weiterzukommen (Durcharbeiten des Quiz), wird das unkomplizierte Nachschlagen in Online-Lexika empfohlen.</p>
<p><i>Language</i></p>	<p>Alltägliche und fachspezifische/wissenschaftliche Konzeptbildung: Durch die Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche kommt es zum kontinuierlichen fachlichen Austausch.</p>	<p>Die Arbeit mit dem Fußabdruckrechner unterstützt das inhaltliche Lernen. Inhalte werden erst mit der näheren Beschäftigung damit augenscheinlich.</p> <p>Es ist Aufgabe des Sprachenlehrers/der Sprachenlehrerin, die konzeptuellen Begriffe aus den Fächern zu vergleichen.</p>
<p><i>Integration</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teamteaching: Die Kooperation mit Fachkolleg/innen (Biolog/inn/en, Geograf/inn/en ...) ist notwendig, damit die inhaltliche Ebene nicht schwimmt, zu Allgemeinplätzen tendiert und Fakten vernachlässigt werden. • Zusammenarbeit von Sachfach- und Sprachfachlehrer/innen: Der Aufbau der Unterrichtssequenzen ermöglicht einen Ausgleich der Sach- und Sprachfachebenen. Inhalte sollten nicht (wie manchmal in den Anfangsphasen von CLIL) ohne fächerübergreifende Kooperationen in den Händen der Sprachenlehrer/innen liegen. Die Realität sieht manchmal anders aus: im Sachfach findet der Unterricht oft zwar in L2 statt, jedoch kommen Aspekte, welche für die Integration von Sprache wichtig sind, zu kurz. 	<p>Eine strukturierte Kooperation und die gegenseitige Wertschätzung der fachlichen Kompetenzen von Kolleg/inn/en gehören zu den wichtigsten Faktoren für gelungenes CLIL und zu den großen Herausforderungen. Die Durchführung von <i>Teamteaching</i> im Rahmen solcher Sequenzen wäre sehr wichtig.</p> <p>Sammeln der fachlichen Fragen: Offene Fragen werden in den Fachbereichen diskutiert.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duale Fokussierung (Inhalt-Sprache): Die Arbeit an der Sprache (z. B. Wortschatzaufbau) soll ausschließlich im inhaltlichen Kontext stattfinden. Die Zusammenarbeit von verschiedenen Fachbereichen ist Bedingung, wobei innerhalb der Fachbereiche die Notwendigkeit von sinnvoller linguistischer Unterstützung nicht übersehen werden darf. • Lernstile: Die Sprache wird in verschiedenen Phasen durch unterschiedliche Methoden unterstützt. 	<p>Diskussionen und Präsentieren: Lexik kategorisieren, dann anwenden Durcharbeiten des Rechners: selbstständig nachschauen und ggf. nachfragen Weiterer Input: Hilfestellungen beim Vortrag oder bei der Lektüre Podcasts als Vorentlastung Projekte zur Sicherung der Nachhaltigkeit Sprachliche Unterstützung durch den/ die Lehrer/in</p> <p>Siehe <i>Cognition – Content</i>: Wortschatzaufbau</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Content</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMMUNITY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale Treffen: Das Thema „Nachhaltigkeit“ ist ein sehr gutes Beispiel für den Wirkungsbereich von internationalen Schüler/innentreffen. • Schulpartnerschaften: Das Nachhaltigkeitsthema wurde mehrmals in COMENIUS 1-Projekten bearbeitet. Da es sich um einen sehr dynamischen Themenbereich handelt, ist es legitim, solche Themen wieder aufzunehmen. • Einbeziehung der Eltern: Nachhaltigkeitsbestrebungen betreffen Familien und Gemeinden, von lokal bis global. • Europäische Dimension: Die oben genannten Zugänge ziehen Diskussionen zu unserer Rolle in Europa nach sich. Ausgehend von der US-Perspektive werden europäische Dimensionen anhand von Beispielen wie Vielfalt und Subsidiarität durch Vergleiche verdeutlicht. 	<p>Solche Schüler/innentreffen wurden z. B. vom SEED-Netzwerk (<i>Thematic Network on School Development through Environmental Education</i> -100530-CP1-2002-1-AT-COMENIUS-C3) organisiert. Das SUPPORT-Netzwerk ermöglicht es Jugendlichen, an internationalen Treffen teilzunehmen (z. B. <i>Youngster in the Driver's Seat for ESD</i>, Netherlands, February 2010; http://support-edu.org/node/361). SUPPORT-Netzwerk: http://support-edu.org</p> <p>Das Thema ist ein kommunales Thema par excellence, wie es die ÖKOLOG-Schulen immer wieder beweisen. Das Thema inkludiert Überlegungen zur Wichtigkeit von Gärten in der Gemeinde und regionalen/lokalen Produkten.</p> <p>Hinweise auf die EU-Politik.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Language</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Austauschprogramme: Fokussierte Austauschprogramme, welche als allgemeine Schulaustauschprogramme weitergeführt werden. • Internationale Netzwerke und Projekte: Die Teilnahme an internationalen Treffen und Projekten verdeutlicht die Vorteile von Schüler/inne/n, die in der Lage sind, Fachthemen in einer L2 zu diskutieren. 	<p>Das Programm der Alpenkonvention (Partizipation) ist ein Beispiel für fokussierte Austauschprogramme. In diesem Fall gibt es regelmäßige Treffen der Schüler/innengruppen aus Österreich, Deutschland, Italien und Frankreich. Die Kommunikationssprache ist Englisch, d. h. für alle eine L2.</p>

	<p>Muttersprachliche Gäste (Zielsprache): Über internationale Netzwerke wird die Organisation von Gastbesuchen ermöglicht. Die Frage ist, ob es im Falle Englisch ausschließlich um Native Speakers gehen muss.</p>	<p>Auf der lokalen Ebene der Gemeinde mag es schwierig sein, authentische Diskussionen in der L2 zu führen. Das Vorhaben, Lokales auf einer internationalen Ebene zu zeigen, verdeutlicht die Notwendigkeit, in der <i>lingua franca</i> kommunizieren zu können.</p> <p>Kontakte nach außen sichtbar machen.</p>
<p>Integration</p>	<p>Zugang zu nationalen und internationalen Netzwerken von Praktiker/innen/n: Einsatz der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers; Möglichkeit, an Diskussionsformen wie Foren teilzunehmen.</p> <p><i>The Value of doing CLIL needs to be recognised by the wider Community around the School:</i> Das Vorhaben, Lokales auf einer internationalen Ebene zu zeigen, verdeutlicht die Notwendigkeit, in der <i>lingua franca</i> kommunizieren zu können.</p> <p>Kontakte nach außen sichtbar machen.</p>	<p>Aktivitäten wie www.co2nnect.org.</p> <p>Siehe oben: <i>Community – Content</i></p>
<p>Learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Positives Lernumfeld für CLIL: Die Beschäftigung mit dem Thema soll zum Lernen durch den Aufbau von Wissen und Kompetenzen führen. „Rote Learning“ kommt kaum vor. • Unterstützung des Kollegiums bzw. der Schulleitung für CLIL: Das Thema verbindet Schulfächer, führt zur Übertragung des Gelernten in die Gemeinde und zur Weiterführung auf einer breiteren Ebene. Das globale Thema zeigt die Wichtigkeit, fachliche Diskussion in der <i>lingua franca</i> führen zu können. 	<p>Eine Weiterführung könnte z. B. zu einem Schulprogramm führen: ÖKOLOG-Schulen strahlen eine positive Atmosphäre aus.</p>

Literatur und Links

Anderson, L.W., and D.R. Krathwohl, eds. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

Bloom, B.S., ed. *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay, 1956.

Cameron, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.

Curtain, H., and C. A. Dahlberg. *Languages and Children Making the Match*. New York: Pearson, 2004.

DESI. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2006.

Doyé, P. „The Intercultural Dimension of Foreign Language Education in the Primary School“. *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Eds. Raya Manuel, Jimenez, Pamela Faber, Wolf Gewehr und Antony Peck. Tübingen: Francke Verlag, 2003.

Essen, A. „A Historical Perspective“. *Modern Languages Across the Curriculum*. M. Grenfell, ed. Routledge: 2002.

Fisher, R. *Teaching Children to learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd., 2005.

Fuchs, E. „Ein Plädoyer für CLIL.“ *Unser Weg* 4, 2008. S. 136-144.

Gibbons, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann, 2002.

Gierlinger, E. „Am Anfang steht die Qual der Wahl“. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) auf der Sekundarstufe I*. Eds. E. Gierlinger, H. Spann, & V. Hainschink. Linz: Trauner, 2007. S. 17-38.

Gierlinger, E. „Language detectives.“ *English Language Teaching Professional* 44. May 2006. S. 19-21.

Gierlinger, E. „Modular CLIL in lower-secondary education: some insights from a research project in Austria.“ *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Eds. C. Dalton-Puffer & U. Smit. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. S. 79-118.

Gierlinger, E., Spann, H., & Hainschink, V. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) auf der Sekundarstufe I*. Linz: Trauner, 2007.

Kubaneck-German, A. „Emerging Intercultural Awareness in a Young learner Context: A Checklist for Research“. *Research into Teaching English to Young Learners*. Eds. Jane Moon, und Marianne Nikolov. Pesc: University Press, 2000.

Marsh, D., et al. *CLIL Practice: Perspective from the field - Article 13: Integrating the CEFR with CLIL*, Barbero Teresina et alii, 2009. S. 105.

Marsh, D., ed. *The CLIL Matrix: An Internet Awareness-raising Tool for Teachers – Achieving good practice in content and language integrated learning/bilingual education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, 2007.

www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/

Marsh, D., ed. *La matrice EMILE: Un outil de sensibilisation des enseignants par le biais d'Internet - Obtenir de bonnes pratiques dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère/éducation bilingue*. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes, 2007.
www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/

Mehisto, P, D. Marsh, and M.J. Frigols. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: University Press, 2008.

Mewald, C., und Prenner. *Englisch als Arbeitssprache (EAA) auf der Sekundarstufe 1. Eine qualitativ-quantitative Vergleichsstudie*.
www.pabaden.ac.at/pdf/endbericht_eaa.pdf (25. Mai 2006)

Nezbeda, M. *Überblicksdaten und Wissenswertes zu Fremdsprache als Arbeitssprache*. EAA Serviceheft 6, Praxisreihe). Graz: ÖSZ, 2005.

Ritzenhofen, U. „When the Wall Came Down: Die deutsche Wiedervereinigung im bilingualen Geschichtsunterricht.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht* 78. 2005. S. 30-33.

Thornbury, S. *Uncovering Grammar*. MacMillan Heinemann, 2001.

Wells, G. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Approach and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Wildhage, M., and E. Otten. *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen, 2003.

Zydatiś, W. „Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm“. *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-, Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. S. 31-61. Breidbach/ G. Bach/Wolff D., eds. Frankfurt: Lang, 2002.

CLIL Websites

www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/
www.isabelperez.com/
www.icrj.eu
www.onestopclil.com/

Grundschule

www.primaryresources.co.uk/science/science.htm
www.kiddyhouse.com/Themes/frogs/
www.enchantedlearning.com/Home.html
www.eslkidstuff.com/
www.do2learn.com/
www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/Harvest.html

Lehrpläne

Volksschullehrplan
www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml

Verbindliche Übung Lebende Fremdsprache Englisch
www.bmukk.gv.at/medienpool/14053/vs_lp_8_lebende_fremdsprache.pdf

Lehrplan Biologie und Umweltkunde – Hauptschule 2. Klasse
www.bmukk.gv.at/medienpool/874/lp_hs_bio_874.pdf

Lehrplan Bildnerische Erziehung – Hauptschule: Didaktische Grundsätze
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/873/hs9.pdf>

Lehrplan Deutsch – AHS Unterstufe – 3. Klasse
www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf

Lehrpläne für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – AHS Unterstufe und Hauptschule 3. Klasse
www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf

Lehrplan Bildnerische Erziehung – AHS Unterstufe 3. Klasse
www.bmukk.gv.at/medienpool/778/ahs4.pdf

Lehrplan AHS Oberstufe
www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf
Unterrichtsprinzip
www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/umweltbildung.xml
Grundsatzertlass
www.bmukk.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1994_35.pdf
Bildungsanliegen
www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.xml
www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.xml#toc3-id1

Quellenangaben zu Beispiel 3.3, S. 44

EMILE-Materialien 1

- Portrait des Königs:
http://fr.wikipedia.org/wiki/Portrait_de_Louis_XIV_%28Rigaud%29 (Portrait de Louis XIV en costume de sacre, Hyacinthe Rigaud, Musée du Louvre, Paris domaine public)
- Karikatur Ludwigs XIV :
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/Louis14-4.jpg> (What makes the King? - William Makepeace Thackeray, The Paris Sketchbook, 1840 – domaine public)
- Barock und Klassik 1 - Adoration des Mages:
http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Rubens-adoration_des_mages.jpg (vers 1617-1618, Musée des beaux-arts de Lyon – domaine public)
- Barock und Klassik 2 – Adoration des bergers:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Georges_de_La_Tour_001.jpg (Georges de la Tour, Adoration des bergers, vers 1644 (Anbetung der Hirten) – domaine public)

EMILE-Materialien 2

Louis XIV à Versailles

- Détail de la façade – Château de Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/40/Palace_of_versailles%2C_part.JPG
- Vue du parc (Grand Canal) – Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/eb/Palace_of_Versailles_Gardens_3.JPG
- Bassin aquatique Apollon – Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7a/Bassin_Apollon.jpg
- Galerie des Glaces - Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b3/Galerie_des_Glaces_02.jpg/800px-Galerie_des_Glaces_02.jpg
- Appartements du roi : salon Apollon – Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b3/Versailles_Salon_D%27Apollon.jpg
- Chambre du roi – Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b0/Versailles%2C_chambre_du_roi.jpg

- Chambre de la reine – Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c6/Versailles_Queen%27s_Chamber.jpg

La journée du roi

- Repas raffiné (1) :
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a1/Willem_Claesz._Heda_005.jpg
- Nature morte au bocal doré Willem Claesz Heda, 1665 - domaine public
 Cabinet du roi : secrétaire (2)
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/0/0e/SecretaireVersailles.jpg/250px-SecretaireVersailles.jpg>
- Chapelle royale (3)
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/42/Versailles%2C_Chapelle_royale.jpg (Palais de Versailles)
- Chambre du roi (4)
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Versailles%2C_chambre_du_roi%2C_buste.jpg
- Parc du château (5)
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/LouisXIVVersailles.jpg> (Statue de Louis XIV)
- Famille du roi (6)
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fd/Lebr04.jpg> (Marie-Antoinette)
- Opéra royal de Versailles (7)
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c6/Op%C3%A9ra_de_Versalles.JPG
- Louis XIV au bal (8)
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/Louis14-P.jpg> (Louis XIV et Mme de Montespan, 1682 – domaine public)
- Le roi et son ministre Colbert (9)
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Louis_XIV_1666_Charles_le_Brun.jpg
- Réception de personnalités(10)
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/28/Louis14-Versailles1685.jpg>
 (Claude Guy Hallé (Français, 1652-1736): Réparation faite à Louis XIV par le doge de Gênes, 15 mai 1685, huile sur toile, 1715, Musée national des châteaux de Versailles et de Trianon)

EMILE-Materialien 3

Louis XIV et la monarchie absolue

- Louis XIV enfant / Source: La Varenne, Jean de: Louis XIV, Paris : Éditions France-Empire, 1958. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:LouisXIV-child.jpg>
- Plan relief (1703) de la citadelle de Saint-Martin de Ré construite par Vauban en 1681
http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Saint_Martin_citadel_1681.jpg
- Les 3 Ordres, anonyme, révolution française
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Troisordres.jpg>
- Société française sous Louis XIV
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d4/Louis-Apollo1.jpg> (Louis XIV en Apollon)
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Henri-turenne_2.jpg
- Henri de la Tour d’Auvergne, vicomte de Turenne, par Nanteuil, Musée Carnavalet, Paris
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/Colbert-nanteuil.jpg>
- Colbert par Nanteuil
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Mazarin-mignard.jpg> (Portrait of cardinal Jules Mazarin, 1661, Huile sur toile, 65 × 55,5 cm. Musée Condé, Chantilly)

Quellenangaben zu Beispiel 3.4, S. 69

Fußabdrucksrechner

www.myfootprint.org
www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/
www.fussabdrucksrechner.at

Podcasts

www.schulpodcasting.info
www.lehrer-online.de/url/podcasts-fsu
www.lehrer-online.de/dyn/520701.htm
www.lehrer-online.de/dyn/213565.htm
<http://personallifemedia.com/podcasts/224-living-green>

Projektarbeit

www.projectapproach.org
www.wiziq.com/tutorial/8183-project-work
www.englishonline.org.cn/en/community/featured-blog/jane/autonomy-project#
www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps.xml

Science

www.wired.com/wiredscience/
<http://bio-alive.com/>
<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/courses/courses/index.htm>

Teachers TV/Media

www.teachers.tv/
www.guardian.co.uk/environment
http://news.bbc.co.uk/earth/hi/earth_news/default.stm

Webquests

<http://webquest.org/>
www.isabelperez.com/ccprojects.htm#quest

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- ➔ Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- ➔ Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- ➔ Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- ➔ Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.oesz.at





ÖSTERREICHISCHES
SPRACHEN
KOMPETENZ
ZENTRUM