

**Zur Dialektik von Sprache und Inhalt im
Fremdsprachenunterricht**

**Innovationspotenziale im Kontinuum von Kommunikation und
Inhaltslernen**

Habilitationsschrift (kumulativ)

vorgelegt am 15.01.2019

der Philosophischen Fakultät

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von

Dr. Bernd Klewitz

aus Kassel

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung (Seite 5)

Kapitel 1: Spurensuche an außerschulischen Lernorten (Seite 9)

- 1.1 Primäre und sekundäre Lernorte im Fremdsprachenunterricht**
- 1.2 Der Forschungsstand zu außerschulischen Lernorten**
- 1.3 Das Lernort-PAD**
- 1.4 Das Drehbuch für den *Field Trip***
- 1.5 Das globale Klassenzimmer - analog, virtuell, digital**
- 1.6 Das Haus des Lernens**

Kapitel 2: Interkulturelle Begegnungen im Schüleraustausch (Seite 18)

- 2.1 Fenster im fremdsprachlichen Klassenzimmer**
- 2.2 Landeskunde als *Cultural Studies***
- 2.3 Zielvorstellungen**
- 2.4 Verankerung im Fremdsprachen-Curriculum der Schulen**
- 2.5 Vorbereitung der Austauschprogramme**
- 2.6 Bilinguale Präsentationen**
- 2.7 Klassenkorrespondenz per E-Mail**
- 2.8 Verlauf und Evaluation**
- 2.9 Austausch von Curricula, Sprachenportfolio und Netzwerkarbeit**

Kapitel 3: Diskursfunktionen und Sprachfertigkeiten (Seite 28)

3.1 Diskursfähigkeit

- 3.1.1 Sprachhandlungskompetenz**
- 3.1.2 Die Funktion des *Task Design Wheels***
- 3.1.3 Die Rolle der Grammatik**

3.2 Sprachmittlung im Kontext der Interkulturellen Kompetenzen

- 3.2.1 Mediation in der Praxis**
- 3.2.2 Neuentwicklung der Kerncurricula**
- 3.2.3 Sprachmitteln oder Übersetzen**
- 3.2.4 Interkulturelle Interaktion**
- 3.2.5 Profile Deutsch**
- 3.2.6 Aufgabentypologie der Mediation**
- 3.2.7 Die Sonderrolle in CLIL**
- 3.2.8 Sprachmittlung als Bestandteil von Lernaufgaben**
- 3.2.9 Perspektiven**

3.3 Lernen mit Bildern - *the Visual Turn*

- 3.3.1 Interaktiv oder dekorativ?**
- 3.3.2 Visuelle (und digitale) Lernmedien**

- 3.3.3 Ein Bild sagt mehr...
- 3.3.4 Konstruktives Lernen und Scaffolding
- 3.3.5 Unterricht über oder mit Bildern
- 3.3.6 *The visual turn*: von der Vielfalt der Bilder
- 3.3.7 *The critical turn*: von der Funktion der Bilder
- 3.3.8 Bilder-Geschichten
- 3.3.9 *Cultural Studies*
- 3.3.10 Medien und Manipulation
- 3.3.11 *Visual Literacy* und *Best Practice*

Kapitel 4: Literatur und Musik in *Cultural Studies* (Seite 59)

4.1 Literatur und CLIL

- 4.1.1 Interkulturelle (kommunikative) Kompetenzen
- 4.1.2 *Literary Literacy*
- 4.1.3 *Third Space*
- 4.1.4 Auswahlkriterien
- 4.1.5 Literarische Texte in CLIL Modulen
- 4.1.6 Das duale Scaffolding

4.2 CLIL als Musikunterricht

- 4.2.1 *Warming up*
- 4.2.2 Konzeptionelle Überlegungen
- 4.2.3 Varianten der Bearbeitung
- 4.2.4 Überlegungen zum Einsatz

Kapitel 5: Scaffolding als Lehr- und Lernstrategie (Seite 77)

- 5.1 Scaffolding & *Zone of Proximal Development (ZPD)*
- 5.2 Das pädagogische Konzept
- 5.3 Die Folgen für den Fremdsprachenunterricht
- 5.4 Lehrkräfte und Schüler werden zu Dialogpartnern
- 5.5 Scaffolding-Strategien
- 5.6 Möglichkeiten und Lernchancen
- 5.7 Scaffolding und Operatoren (*task-verbs*)
- 5.8 Scaffolding und *Direct Instruction*
- 5.9 Unterrichtseinheiten mit Scaffolding
- 5.10 Scaffolding als didaktisches Prinzip
- 5.11 Die Konstruktion authentischer Lernaufgaben
- 5.12 Unterrichtseinheiten *based on Scaffolding*

Kapitel 6: CLIL im Kontext von *Content, Cognition, Communication* und *Culture* (Seite 86)

- 6.1 Multi-perspektivisches Lernen in der Fremdsprache
- 6.2 Mehr Punkte in Englisch?
- 6.3 *Translanguaging*
- 6.4 Primat der Inhalte
- 6.5 Der bilinguale Mehrwert oder *Language Follows Content*

- 6.6 Das 4 Cs-Framework
- 6.7 Diskursfunktionen in CLIL
- 6.8 Zum Weiterdenken, Reflektieren, Anwenden
- 6.9 Scaffolding in CLIL
- 6.10 Das Kontinuum von Sprache und Inhalt
- 6.11 Konzeption und Inhalt der CLIL Unterrichtseinheiten

Kapitel 7: Desiderata aus der Erprobung von Scaffolding und bilingualen Unterrichtsmodulen in der Unterrichtspraxis (Seite 103)

- 7.1 *Action Research*
- 7.2 Zusammenfassung: *CLIL as a catalyst for change*
- 7.3 *In a Nutshell*

Literaturverzeichnis (Seite 120)

- Appendices (Seite 131)
- B 1a - B 1k (Seite 134)
- B 2a - B 2b (Seite 152)
- B 3a - B 3h (Seite 154)
- B 4a - B 4m (Seite 166)
- B 6a - B 6d (Seite 225)

Aufsätze

Bereich 1 (Lehrerfortbildung): *Fortbildungsplanung in einer Zukunftswerkstatt (München: Goethe Institut 1998), Lernorte im Deutschunterricht: Seminarmanagement (Goethe Netzwerk 2003), Funkbrücke zwischen Australien und Deutschland (Fremdsprache Deutsch 1/1997) - Bezug: Kapitel 1., 2.*

Bereich 2 (Spurensuche): *German-Speaking Communities in Chicago and in the Midwest (Goethe Institut Chicago 2004) - Bezug: Kapitel 1., 3.3, 4.*

Bereich 3 (Globale Diskurskompetenzen): *Angst vor Kompetenzorientierung? Zur Planung von Kompetenzen förderndem Fremdsprachenunterricht (praxis fsu 6/2010), Surf Culture: Der Ursprung des Surfens in der Kultur der hawaiianischen Ureinwohner (Praxis Englisch 6/2012), The Georgian House (Berlin: Cornelsen 2015) - Bezug: Kapitel 3., 3.1.1, 4.1.1*

Bereich 4 (Oral History): *Von der Ausgrenzung zur Deportation: Kirchhain (Magistrat der Stadt Marburg 2017) - Bezug: Kapitel 1., 2.*

Bereich 5 (Content and Language Integrated Learning): *The Invisible Hand Only Beckons Thrice: Adam Smith and the Market Economy (Raabits Bilingual Geschichte März 2018), The Ultimate History Quiz Challenge. Zentrale Inhalte wiederholen (S II) (Raabits Bilingual Geschichte Juni 2018), Absolutism and Enlightenment. Wie eine Philosophie die europäischen Kräfteverhältnisse revolutioniert hat (Raabits Bilingual Geschichte März 2019) - Bezug: Kapitel 6.*

Bereich 6 (Lehr- und Lernstrategien): *Language follows content – Scaffolding as an Innovative teaching strategy in the interplay between theory and practice (Journal of Linguistics and Language Teaching 2019) - Bezug: Kapitel 5.*

Einleitung: Einführung in die Thematik

Die folgende Darstellung erhellt an sieben eng miteinander verknüpften Aspekten des Fremdsprachenunterrichts (FU), wie Hypothesen und Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können und welche Desiderata sich aus dem konkreten Praxisbezug ergeben. Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen und Untersuchungen bildet die grundlegende Hypothese: Ein wissenschaftsbasierter und schülerorientierter Englischunterricht (TEFL - *Teaching English as a Foreign Language*) ist effektiver und erfolgreicher, wenn er durch CLIL Bausteine (*Content and Language Integrated Learning*) ergänzt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass Ergänzungen vorrangig aus solchen Bausteinen abgeleitet werden sollten, die besondere Schnittmengen zwischen TEFL und CLIL aufweisen.

Im Kontinuum von kommunikativem Fremdsprachenlernen (TEFL) und dem bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) erörtere ich in sukzessiven Schritten die folgenden relevanten Bereiche: Spurensuche an außerschulischen Lernorten, interkulturelle Begegnungen im Schüleraustausch, Diskursfunktionen und Sprachfertigkeiten, Literatur und Musik in *Cultural Studies*, Scaffolding als Lehr- und Lernstrategie, CLIL im Kontext von *Content, Cognition, Communication* und *Culture* sowie Desiderata aus der Erprobung von Scaffolding und bilingualen Unterrichtsmodulen in der Unterrichtspraxis.

Dabei geht es nicht darum, die unterschiedlichen Zielsetzungen beider Varianten, hier Sprach- dort Inhaltslernen, außer Acht zu lassen. Andererseits sollen Vorteile und Reichweite eines um CLIL Elemente ergänzten Englischunterrichts herausgearbeitet werden. Insbesondere gehe ich der Fragestellung nach, welche *building blocks* eines CLIL Ansatzes dafür relevant sind, in welcher Form sie in den traditionellen FU integriert werden können und welche Folgen sich für Konzeption und Praxis eines auf diese Weise erweiterten FU ergeben.

Der Rahmen: Darstellung der wichtigsten Ergebnisse und Einordnung in das wissenschaftliche Umfeld

Nach der kommunikativen Wende im FU, seiner kompetenzorientierten Vertiefung und der sich anbahnenden digitalen Transformation des fremdsprachlichen Lernens (vgl. De Florio-Hansen: 2018) ist eine curriculare Tendenz zur stärkeren inhaltlichen Orientierung des traditionellen FU und zur intensiveren sprachlichen Akzentuierung der CLIL Vorhaben deutlich geworden. Diese Entwicklung wurde aus der Sicht des CLIL Ansatzes bereits frühzeitig von Do Coyle mit der Formulierung des *4 Cs-Framework* (*content, cognition, communication, culture* - Coyle 2010: 41 ff., vgl. Meyer 2012: 265 f.) herausgearbeitet. Sie sieht in einem dieser Cs, nämlich *communication* oder *language skills*, die größte Herausforderung des bilingualen Unterrichts und bezeichnet die Bearbeitung sprachlicher Defizite der Lernenden als *sine qua non* eines effektiven CLIL Konzeptes (Coyle 2009). Aus der Sicht der Forschung zum FU hat sich zudem bestätigt: „*CLIL has positive effects on the language skills of EFL [English as a Foreign Language] learners*“ (Meyer 2012: 265, nach DESI, Zydariß und Lasagabasta).

Generell ist festzuhalten: Ein eigenständiges Sachfach-Curriculum für den bilingualen Unterricht gibt es nur in Ansätzen und in einigen wenigen Bundesländern (vgl.

Kultusministerien in Niedersachsen und Thüringen), und auch „*a comprehensive and integrative CLIL methodology has yet to be developed*“ (Meyer 2012: 265). Ein Vorhaben der Goethe-Universität Frankfurt und des Hessischen Kultusministeriums (in Zusammenarbeit mit hessischen Schulen) geht hier einen deutlichen Schritt vorwärts: „*A joint project of the faculties of modern languages and social sciences*“ betreibt seit 2016 die Entwicklung eines „*bilingual curriculum for the subject Politics, Economics and Culture (from grade 7) for all school types*“ (Orientierungsrahmen: 2018). Bereits in der ersten Projektphase, die mehrere hessische Schulen einbezieht, wird deutlich, dass der traditionelle FU durch den CLIL Ansatz erheblich bereichert werden kann. Darüber hinaus führt der Einfluss des bilingualen Sachfachunterrichts zu weiteren Veränderungen des FU:

Ever since bilingual lessons have been introduced in German schools and are becoming more popular and so a more common day phenomenon, they have had an impact on the general outline of the teaching of foreign languages, due to the promising evaluation results. Foreign language education is generally being rethought and redesigned, because bilingual lessons encapsulate the opportunity to proceed with a stronger basis on content, beyond “only communicating” – the technical term *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* speaks for itself (Nijhawan: 2015 o.S.).

Die Ergebnisse mehrjähriger Pilotversuche an vier hessischen Schulen und inhaltsbezogener Ausarbeitungen sind - als Desiderat - in einen „Orientierungsrahmen für den bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht“ eingeflossen, dessen Schwerpunkt auf der „Anbahnung globaler Diskurskompetenz“ (Orientierungsrahmen 2018: 4) liegt.

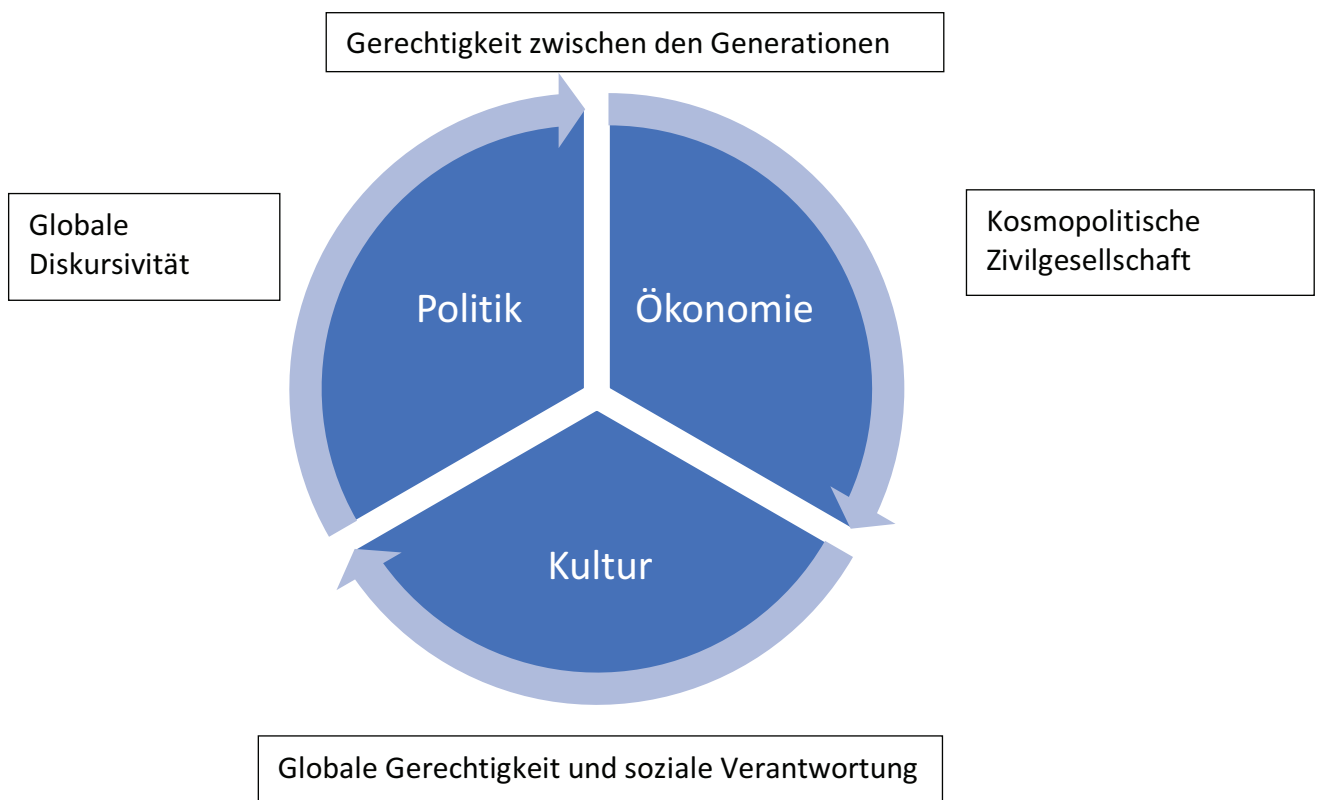


Abbildung 1: Zieldimensionen des bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterrichts
(Darstellung nach ibid.: 5)

Der Begriff der „globalen Diskurskompetenz“ entspricht der Weiterentwicklung der *Intercultural Communicative Competence* (ICC) zu einer *Intercultural Discourse Competence* (IDC). Letztere gilt als übergeordnete Zielsetzung eines auf Internationalisierung und Globalisierung ausgerichteten FU. Der Transfer von ICC zu IDC sei bereits im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) angelegt, habe sich aber in der Unterrichtspraxis kaum durchgesetzt („*not widely accepted or diffused in TEFL classrooms*“ - De Florio-Hansen 2018: 236). Gerade daher plädiert De Florio-Hansen in ihrem Handbuch *Teaching and Learning English in the Digital Age* für eine solche Erweiterung:

For too long, the teaching and learning of foreign languages separated language learning items from integrated views of culture(s) and literature in a broad sense. All aspects of teaching and learning - from language to literature - are destined to contribute to the overall aim of IDC. Furthermore, IDC comprises a different attitude toward cultural differences than its predecessors Communicative Competence and Intercultural Communicative Competence (ibid.: 232).

Mit dem oben genannten Orientierungsrahmen soll den Lernenden, über den fremdsprachlichen Fokus hinaus, „die produktive Teilnahme an Diskursen auf lokaler, regionaler, nationaler, europäischer sowie globaler Ebene“ (Orientierungsrahmen 2018: 4) ermöglicht werden, mit dem Ziel, ihnen unterschiedliche Standpunkte näherzubringen und neue Perspektiven zu eröffnen. Der „weit gefasste Kulturbegriff“ (ibid.) soll dabei kein neues Unterrichtsfach generieren, sondern unter dem Label „*Politics, Economics & Culture*“ zur Ausgestaltung eines bilingualen Schulcurriculums im Fach Politik und Wirtschaft beitragen. Bei der Erlangung globaler Diskurskompetenzen - wie der IDC - stehen im Vordergrund „vermehrt Begegnungen mit authentischen Materialien ... Gesprächsanlässe bzw. Handlungskontexte“ (ibid.: 6). Sie können beispielsweise durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte (vgl. Kapitel 1) auch über die traditionelle „(fremd)sprachliche Bildung“ hinaus realisiert werden.

Die Schreibung von (fremd)sprachlich mit Klammern symbolisiert die genuin bilinguale, also zweisprachliche, Ausrichtung des Faches, das zwar einen fremdsprachlichen Fokus hat, aber durch den gezielten Einbezug der Erstsprache und einen allgemeinen Fokus auf Kommunikation auch grundlegend sprachlich bildend angelegt ist (ibid.: 4, FN 3).

Die Öffnung des fremdsprachlichen Klassenraums durch einen Schüleraustausch bildet dabei gewissermaßen die optimale Form eines dergestalt anwendungsbezogenen FU, denn „internationale Kontakte führen zu kulturellen Begegnungen, welche neue, situativ unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringen“ (ibid.) (vgl. Kap. 2).

Weil in einem durch CLIL-Bausteine erweiterten FU Sprache als fachlicher Inhalt verstanden wird, favorisiert der Orientierungsrahmen eine „funktionale Sprachverwendung“ (ibid.: 24), die an drei Stellen besonders ausgewiesen wird. Als Beitrag zum Sprachenlernen geht es darum, „basales (fremd)sprachliches Wissen - entsprechend einer alltäglichen Sprache (*Basic Interpersonal Communicative Skills* - BICS) - aufzubauen, als auch, sich fachsprachliches Wissen - entsprechend einer akademischen Sprache (*Cognitive Academic Language Proficiency* - CALP) anzueignen“ (ibid.: 11). In einem Sachfachunterricht in der Fremdsprache werden zweitens „inhaltliches mit fremdsprachlichem Lernen“ verknüpft und „durch den Einsatz der englischen Sprache die sprachlichen Mittel für die Teilnahme an globalen Diskursen aufgebaut“ (ibid.: 14f.). Bei der Konkretisierung der Kompetenzbereiche wird die

fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz drittens mit Operatoren wie „fragen, unterscheiden, vergleichen, tolerieren“ (ibid.: 20) für die Lernenden transparent und handlungsorientiert angebahnt (vgl. Kap. 3).

Die Vermittlung dieser Kompetenzen ermöglicht es den Lernenden, sich in Wort und Schrift adäquat zu äußern, und entsprechend des gemeinsamen Referenzniveaus in der Globalskala des GeR („B2 ... sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken“ - Europarat 2001: 35) Texte und unterschiedliche Medien zu rezipieren. „Dazu gehört ein *erweiterter Textbegriff*, nämlich die Einbeziehung literarischer bzw. narrativer Texte sowie zeitgenössischer Kultur in die Unterrichtsgestaltung, da in der englischen Literatur- und Kulturwissenschaft Migration und Hybridität sowie internationale Begegnungen und das Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund eine tragende Rolle spielen“ (Orientierungsrahmen 2018: 24) (vgl. Kap. 4).

Um die dazu erforderlichen Informationen und Erkenntnisse zu gewinnen, ist die Methodenkompetenz der Lernenden bei der Entwicklung ihrer globalen Diskurskompetenz - auch IDC - ein unverzichtbares Element:

Dabei arbeiten die Lernenden zunehmend selbstständig. Sie können adäquat mit unterschiedlichen Textsorten und graphischen Darstellungsformen umgehen, fachspezifische Medien handhaben und nutzen, sowie angemessene sozial-, sprach- und kulturwissenschaftliche Methoden ... zu Hilfe nehmen (ibid.: 25).

Im Rahmen der *Zone of Proximal Development (ZPD)*, dem Lern- und Entwicklungsbereich der Schüler¹ in der Lücke zwischen eigenständigem und unterstütztem Lernen, werden die vielfältigen Varianten des fremdsprachlichen Scaffolding in besonderer Weise wirksam, weil es sich hier nicht um eine Methode, sondern um eine herausfordernde *teaching strategy* handelt (vgl. Kapitel 5).

Insgesamt eröffnen CLIL-Bausteine neue Perspektiven für den traditionellen FU. Angemessen eingesetzt stellen diese Bausteine nicht nur eine Bereicherung des herkömmlichen FU dar. Sie tragen darüber hinaus vor allem zur Authentizität des unterrichtlichen Lernens bei und fördern Motivation der Lernenden. Dies zeige ich mit Blick auf den bilingualen Sachfachunterricht Politik und Wirtschaft an ausgewählten Unterrichtseinheiten (vgl. Kap. 6).

Zusammenfassung und Ausblick

Das Scaffolding und die genannten CLIL-Bausteine habe ich in Seminaren (Lehramtsstudium an den Universitäten Göttingen und Jena) eingeführt und mehrfach erprobt. Außerdem sind sie zum Teil an Schulen eingesetzt und in einer Feldforschung (*action research*) verifiziert worden. Die Ergebnisse dokumentieren die Chancen, aber auch die Schwierigkeiten bei einer Fusion der beiden fremdsprachlichen Unterrichtsansätze (vgl. Kap. 7).

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet.

Kapitel 1: Spurensuche an außerschulischen Lernorten

1.1 Primäre und sekundäre Lernorte im Fremdsprachenunterricht

Sachfächer in der Schule nutzen bereits außerschulische Lernorte, in denen Projekte angebahnt, durchgeführt und ausgewertet werden können. Nicht nur in den Naturwissenschaften haben sich attraktive und schüler-orientierte Lernzentren entwickelt. Durch MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) wurden Initiativen der Bundesregierung ins Leben gerufen, die in Einrichtungen wie dem Mathematikum (Gießen) oder dem Chemikum (Marburg) zum Mitmachen anregen. Auch andere Schulfächer haben davon profitiert, wie zum Beispiel die Gedenkstättenpädagogik oder das Wortreich (Bad Hersfeld) als Erlebniswelt für Sprache und Kommunikation.

Zunächst bietet die Öffnung des fremdsprachlichen Klassenzimmers nach außen die Möglichkeit, mit authentischen Medien und Materialien reale Kommunikationssituationen zu realisieren, und diese sind dabei besonders geeignet für einen aufgabenbasierten Unterricht (TBLT - *Task-Based Learning and Teaching*) und seine abgeschwächte Form (TSLL - *Task-Supported Language Learning*; vgl.: De Florio-Hansen: 2018 und Müller-Hartmann: 2011). Damit aber fremdsprachliches Lernen auch außerhalb des Klassenzimmers effektiv und erfolgreich gestaltet werden kann, müssen die außerschulischen Lernorte in Lernstrategien eingebettet werden, die durch spezielle Formen des Scaffolding gefördert werden, um erstens die Arbeit an Lernorten vorzubereiten und zu strukturieren und um diese zweitens in das FU Klassenzimmer zu integrieren. Dass diese Scaffolding Angebote für den traditionellen FU und CLIL Varianten unterschiedlich ausfallen, liegt auf der Hand und ist seit Zydatiś' Analysen, die bei CLIL das Inhaltslernen in den Vordergrund stellen, immer wieder bestätigt worden (vgl.: Zydatiś 2013: 131 ff.). Aber dass mit der Erweiterung bilingualer Lernangebote (KMK 2013) Unterrichtsgänge und Erkundungen für das fremdsprachliche Lernen besonders interessant geworden sind, ist ein auch für den FU wirksamer Mehrwert.

Die konzeptionellen Begründungen gehen historisch weit zurück; bereits in der Reformpädagogik wurde gefordert, das Lernen außerhalb der Schulmauern zu verlagern und seit Beginn des 20. Jahrhunderts gilt John Dewey in diesem Zusammenhang als Begründer des Projektlernens, auch und gerade jenseits der Schule. Seine Idee, dass sich Schule ihrem sozialen Umfeld aktiv öffnen sollte, erläutert er mit einem klassischen Beispiel: "*The children are first given the raw material - the flax, the cotton plant, the wool as it comes from the back of a sheep. If we could take them to the place where the sheep are sheared, so much the better*" (John Dewey: 1900, zitiert in Klewitz 2010: 44).

Gerade im FU ist nämlich häufig eine echte Kommunikationssituation im Klassenzimmer kaum zu realisieren, um authentische Inhalte auszuhandeln. Die Kritik an den Inhalten weist zudem auf dessen Trivialisierung, wenn nicht auf die Unterordnung der Inhalte unter die Spracharbeit hin. Damit kommt dem außerschulischen Fremdsprachenlernen ein besonderes Potenzial zu, wenn mehrere Aspekte berücksichtigt werden: Mit seinem Einsatz als *advance organiser*, einer zentralen Funktion des Scaffolding, setzt ein Lernort inhaltliche Impulse außerhalb der Schule, die anschließend in interne Lernprozesse überführt werden; er kann zur Einführung in bestimmte Fragestellungen genutzt werden, die im Unterricht weiter zu behandeln sind oder auch nur zum Gewinnen von Anschauungsmaterial dienen.

Bei allen sind verschiedene Lernarrangements sinnvoll: Die kulturellen und sprachlichen Angebote der Lernstandorte werden genutzt, die dort vorhandenen Handlungsmöglichkeiten als *activities* für fremdsprachliche Diskurse umgesetzt; sie sind äußerst variantenreich je nachdem, ob es sich um ein Museum, Theater, Kino, eine Bücherei oder den zoologischen Garten handelt. Inhalte und Exponate stehen für Wissensstände, die sich als Repertoire für einen *rich input* eignen, und die Rezeptionsformen, immer in Abhängigkeit vom jeweiligen Lernort, werden durch lernförderliche Maßnahmen (einer Form des *process Scaffolding*, vgl. Kapitel 5) so präsentiert, dass sie als Arrangement für eine individuelle Konstruktion und Rekonstruktion der Lernenden zur Verfügung stehen.

Zwar ist die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Lernorten einigermaßen unscharf (vgl.: Gehring 2010: 10), erlaubt aber eine erste Kategorisierung von Lernaktivitäten. Primäre Lernorte sind eigens für Lernzwecke eingerichtete Standorte, wie Museen, Bibliotheken oder andere öffentliche Einrichtungen, die zumeist über einen (museums-)pädagogischen Dienst verfügen und ein differenziertes Scaffolding für die angestrebten Lernprozesse bereithalten. Sekundäre Lernorte wie Einkaufszentren, Flughäfen (z.B. das „Airport-Projekt“ von Legutke: 2016 o.S.), Bahnhöfe und Landmarks (Kirchen, Denkmäler, Stolpersteine) erfordern andere Formen des Scaffolding und eignen sich dabei insbesondere für aufgabenbasiertes Lernen (TBLT und TSLL) und Projektarbeit und, wiederum als Bindeglied zwischen TEFL und CLIL, zur Beschäftigung mit Inhalten der Sachfächer in der Fremdsprache.

Zu den didaktischen und methodischen Grundlagen außerschulischer Lernorte gehört, dass Lernen an die Inhalte des schulischen Curriculums zurückgekoppelt und mit diesem verbunden wird (vgl. PAD weiter unten).

Daraus folgt, dass außerschulische Lernorte dazu genutzt werden können, Theorie und Praxis, träges Wissen und aktives Handeln, abstraktes Denken und konkretes Problemlösen, passives Lernen und reflektierende Selbsterfahrung wechselseitig aufeinander zu beziehen. Dadurch kann das Arbeiten in der Schule produktiv in dem Sinne gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler die motivierende Einsicht gewinnen können, schulisches Lernen und Wissen habe doch mehr als angenommen mit dem eigenen Leben und dessen Bewältigung zu tun (Baar 2018: 9).

1.2 Der Forschungsstand zu außerschulischen Lernorten

Vor allem in neueren Veröffentlichungen wie bei Baar (2018) und Von Au (2016: 46 ff.) ist der Forschungsstand ausführlich dokumentiert, und die Notwendigkeit, den fremdsprachlichen Klassenraum nach außen zu öffnen, wird übereinstimmend in der Fachdidaktik bestätigt (vgl. Haß 2006: 195 f.; Legutke 2010: 172 f.; Thaler 2012: 145 ff.; De Florio-Hansen 2018: 66). Wenn auch „bisher keine schulpädagogisch fundierte umfassende Didaktik außerschulischer Lernorte vorliegt“ (Baar 2018: 9), spielen diese eine nicht unbedeutende Rolle, mit der sich verschiedene Bildungserver und Schulportale der Bundesländer beschäftigen. Und ein Blick über den bundesdeutschen „Tellerrand“ zeigt, dass sich vor allem im universitären Bereich vielfältige Veranstaltungen zu außerschulischen Lernorten finden. So unterhält beispielsweise die Pädagogische Hochschule Luzern eine eigene Fachstelle für die Didaktik außerschulischer Lernorte als Kompetenz- und Impulszentrum und veranstaltet regelmäßig Tagungen (vgl. Baar: 15).

Neben der - zumeist universitären - Lehrerbildung besteht „seit einigen Jahren ... ein wachsendes Forschungsinteresse an *Outdoor Education* in Ländern wie Schottland, Dänemark und Iowa (USA)“ (Von Au: 1). In Schottland beispielsweise gehört diese seit langem zu den Traditionen eines kulturellen Verständnisses, das romantisch geprägt vor allem von Organisationen wie den Boy Scouts und Girl Guides (vergleichbar mit den deutschen Pfadfindern) getragen wurde.

Als Resultat entwickelte sich die schottische *Outdoor Education* (wie sie damals genannt wurde) vor allem in Form von Ausbildung von Erwachsenen - unter ihnen viele qualifizierte Lehrer - die dadurch befähigt werden sollten, junge Menschen zu abenteuerlichen Erfahrungen an den ‚wilden‘ Orten des Vereinigten Königreichs - Felsen, Seen, Bergen, Hügeln und Meer - zu führen (ibid.: 43).

Mit der Einführung eines „*Curriculum for Excellence and Outdoor Learning*“ hat die schottische Regierung bereits 2004 einen neuen Lehrplan vorgestellt, der mit dem Begriffswechsel von ‚*Outdoor Education*‘ zu ‚*Outdoor Learning*‘ einen „stärker schülerzentrierten, ganzheitlichen Ansatz von Lehren und Lernen unterstützt“ (ibid.: 44). Hier werden Verbindungen zwischen Lehrplanzielen und *Outdoor Learning* hergestellt, die vier Zonen als konzentrische Kreise mit dem Klassenraum als Mittelpunkt identifizieren.

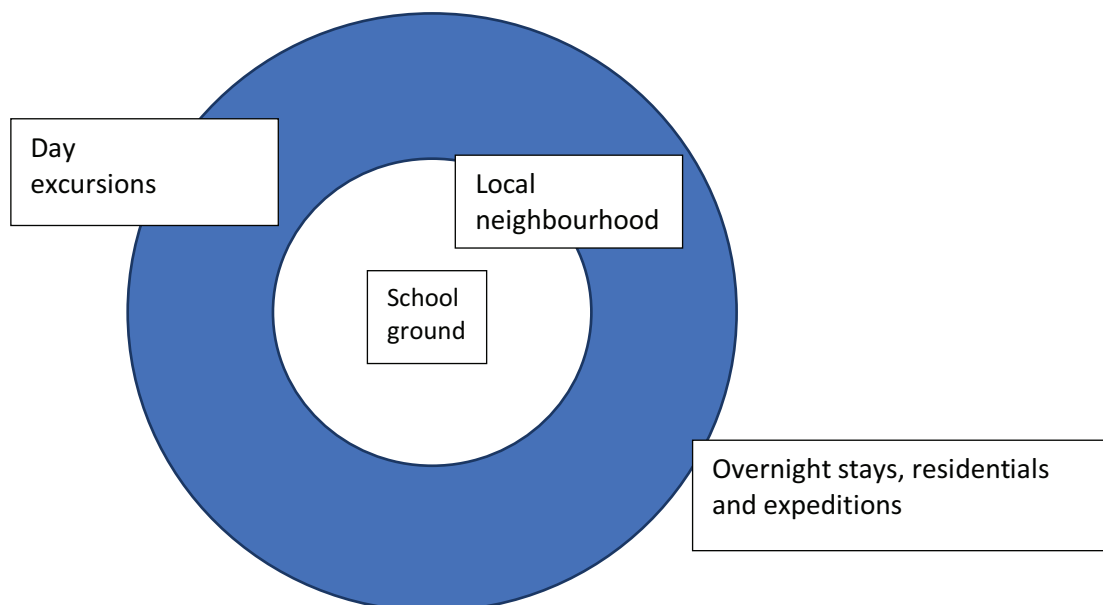


Abbildung 2: Building your curriculum outside and in. Education Scotland 2013
(Darstellung nach ibid.: 45)

Um ihre Lehrlizenz in Schottland zu bekommen bzw. zu erhalten, müssen alle Lehrer - unabhängig von Fach oder Klassenstufe - zeigen, dass sie die Werte und Prinzipien des Lernens für Nachhaltigkeit in ihren täglichen Unterricht einbinden. Bildung für Nachhaltigkeit wurde als Drei-Säulen-Modell entworfen. Sie beruht auf „Globalem Bürgertum“, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Outdoor Learning“ (ibid.: 48).

TEFL Beispiele

Gorge Walking

Die Unterrichtseinheit „*Gorge Walking*“ bezieht sich auf einen außerschulischen (sekundären) Lernort in den schottischen Highlands (Loch Tummel) und orientiert sich an B1/B2 der Globalskala des GeR. Einleitend machen sich die Lernenden mit dem *worksheet compass* vertraut und bearbeiten - anhand der Operatoren (*task-verbs*) - die damit verbundenen *worksheets*. Der *worksheet compass* dient dabei als *advance organiser* für drei Unterrichtssequenzen, die sich inhaltlich mit „*Outdoor Education*“ als möglichem neuen Unterrichtsfach für schottische Schulen befassen und durch gestuftes Scaffolding alltags- und fachspezifischen Spracherwerb trainieren: (*pro-con*) *rubrics*, *picture gallery and sequencing*, *placemat activity*; *worked examples*. (B 1a²)

Von Arthur's Seat ... in die Highlands ... zum schottischen Parlament

Das Medienpaket *Scotland Alive* führt die Lernenden zu einem anderen Lernort in Schottland. In 12 Arbeitsinseln, die als Module unabhängig voneinander bearbeitet werden, können Schüler Schottlands Geographie, Geschichte, Kultur und Musik erforschen, auf der Grundlage eines Scaffolding, das sich zur Mediation eignet (*key facts in English on a crib sheet*):

1: Scottish Landmarks; 2: Highlands and Islands - Faces of Scotland; 3: Edinburgh - Athens of the North; 4: Scottish History Through Songs; 5: Places in Scotland - Old and Modern; 6: The Ultimate Adventure; 7: Travelogues - Scotland in Europe; 8: Celtic Songs and Songs from the Highlands; 9: Scottish Writers; 10: The Great Chief of the Pudding Race; 11: Edinburgh - a Virtual Tour; 12: Inspector Rebus' Scotland (Ian Rankin). (B 1b)

Am Beispiel dieser außerschulischen Lernorte wird eine didaktisch-methodische Annäherung konkretisiert, die mit den Vorbereitungs- und Auswertungsphasen in den Unterricht integriert werden kann.

1.3 Das Lernort-PAD

In der Diskussion über kompetenz-orientierten FU werden häufig außerschulische Lernorte eher als mögliche Variante oder gar Subkategorie aufgefasst und dabei weitgehend als Sonderform beschrieben, die gelegentlich in die Nähe einer Feierabend-Didaktik rückt. Sie behält mit Projekttagen oder Exkursionen zum Abschluss eines Schuljahres zwar einen hohen motivationalen Wert, aber eine effektive Integration in den Wissens- und Spracherwerb bleibt eher anekdotenhaft. Projekt- bezogene und/oder handlungsorientierte Ansätze im FU gehen zwar deutlich über *classroom discourse* und *simulations* (Piepho 1996) hinaus und erkennen an, dass Lernorte wie beispielsweise das Internet selbstverantwortete Prozesse voraussetzen, die in die eigene Regie und Verantwortung der Lernenden gestellt werden. Aber Lernorte in dieser Fassung bleiben begrenzt auf das Klassenzimmer, die Bücherei oder das Medienzentrum und den Computerraum mit den Arbeitsformen Projekt, Gruppe, Plenum. So sind weitergehende didaktisch-methodische Überlegungen zu konstruktivistischen Lernumgebungen, auch als virtuelle oder digitalisierte Lernorte notwendig und sinnvoll.

² Als Unterrichtsmodul ausführlich dargestellt im Appendix als B 1a (Seite 134). Alle weiteren Unterrichtsbeispiele (B 1b - B 6d) sind in den Appendices dokumentiert.

Außerschulische Lernorte für den FU und damit die Begegnung mit Fremdsprachen und ihren Anwendungsmöglichkeiten jenseits der traditionellen Lernumgebung sind in den entsprechenden Curricula für den FU noch nicht hinreichend verankert (vgl. Gehring: 2010) und bedürfen darüber hinaus besonderer Formen der Vor- und Nachbereitung, wie sie beispielsweise im Kontext der Bauhaus Projekte in Chicago und Berlin als PAD-Ansatz (*pre-, after-, during activities*; siehe weiter unten) entwickelt wurden.

Der hier vorgeschlagene Lernort-Ansatz für den FU geht damit einen praxiserprobten Schritt weiter, im Sinne von Wilga M. Rivers „*principles of interactive language learning*“, indem er den letzten ihrer *10 principles* zu seinem ersten macht:

Principle 10: *The real world extends beyond the classroom walls; language learning takes place in and out of the classroom*

In second language and bilingual situations, teachers with interactive aims have many possibilities available for strengthening language learning outside of the classroom through facilitating contacts between second-language learners and the native-speaker community surrounding them. ... In most communities, a little searching will lead to the discovery of some native speakers in the environs: expatriates, spouses, exchange students, visiting business executives, and experts of all kinds, often with their families, or newly arrived immigrants (Rivers: 2016 o.S.).

Zu Ende gedacht führt ein solches Vorhaben zu einer systematischen und curricular angebotenen Verlagerung von fremdsprachlichen Lernorten in die - auch virtuelle - Umgebung, mit dem Ziel, dass Lernende durch Erkundungen und Expertenbefragungen die Welt erforschen. Verkürzt ausgedrückt beinhaltet ein kompetenz-orientierter FU die wirksame Kombination von drei „Standbeinen“: Wissen, Können und Einstellungen. Die Fachdidaktik sieht in der Etablierung des *task-based learning* auf der Grundlage des GeR (vgl. Europarat 2001: 153 ff.) ein konsensfähiges Angebot, das auch weitgehend den FU erreicht hat und sich in den Lehrwerken mit Lernaufgaben und (digitalen) Zusatzangeboten widerspiegelt.

Der systematische Einbezug von außerschulischen Lernorten in den FU wird diesem Ansatz in besonderem Maße gerecht, weil hier das Element der Sprachanwendung deutlich im Vordergrund steht. Damit beschreiben Lernorte einen weiterführenden Weg, das eigentlich Neue der Umsteuerung durch einen *competence turn* in den Blick zu nehmen, ohne die bereits erfolgreich praktizierten Innovationen des FU zu vernachlässigen, die mit Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, selbstbestimmtem Lernen, Selbstevaluation und offenen Lernarrangements unter Einbeziehung der *digital media* häufig und hinreichend beschrieben worden sind (vgl. dazu neuerdings und ausführlich De Florio-Hansen: 2018).

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass es bei einem kompetenz-orientierten FU um die effektive Ausgestaltung des kommunikativen Ansatzes im Unterricht geht. Lernorte ermöglichen dabei die systematische Implementierung von Anwendungs-Situationen, die im herkömmlichen, auch kommunikativ ausgerichteten FU in der Regel nur mit Mühe herzustellen waren (siehe oben). Dies gilt vor allem für den horizontalen Lerntransfer, also die Ebene des Könnens, für die Lersch die folgenden Unterrichtsformen für besonders geeignet hält: „variables, lebensnahes Üben, problemlösender Unterricht, Experimente, Plan- und Simulationsspiele“ und eben „das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.“ (Lersch 2007: 43).

Bereits beim *task-based learning* wird von drei Phasen ausgegangen: *Pre-task* (Phase vor der Lernaufgabe): Einführung in das Thema und die Lernaufgabe; *Task-cycle* (Aufgabenzyklus): Bearbeitung der Aufgabe, Planung und Präsentation der Ergebnisse; *Post-task* (Phase nach der Aufgabe): Im Mittelpunkt steht die Sprache (vgl. z.B. Summer 2012: 9 f.).

Damit nun Lernorte nicht unverbunden dem Unterricht angehängt werden müssen, hat sich das folgende „Lernort-PAD“ bewährt:

Pre: Das gemeinsame Aufsuchen eines (außerschulischen) Lernorts, aber auch eigene Erkundungen der Schüler werden dadurch wirksam in das fremdsprachliche Curriculum eingebunden, dass sie an Lernaufgaben anknüpfen und rechtzeitig im Unterricht geplant werden. Auch eine Umkehrung der Situation ist denkbar: Dann wird ein Zeitzeuge oder Experte in den Unterricht eingeladen, der Lernort also in das Klassenzimmer gebracht. Auch dabei sollen Hintergrundinformationen recherchiert, Fragen vorbereitet und eventuell die Schulöffentlichkeit miteinbezogen werden. Als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten kann dies beispielsweise durch einen *advance organizer* erfolgen. Bereits an dieser Stelle sollen die Schüler aktive Verantwortung übernehmen und die Lehrperson ihre steuernde und beratende Funktion wahrnehmen. Da es sich in der *Pre-task* Phase vor allem um horizontale - aber auch laterale - Lerntransfers³ handelt, sind die Festlegung von Tätigkeiten, die Rollenverteilung und zeitliche Vorgaben wichtig. Wie beim *task-based learning* gehört dazu auch die sprachliche Vorentlastung mit Scaffolding durch Beobachtungsbögen, Arbeitsblättern, Wortfeldern, Interviewfragen und Dokumentationsformen. Es entsteht ein Drehbuch für den eigentlichen *field trip*.

After: Die im *advance organizer* bereits vereinbarten Dokumentationsformen werden in der Nachbearbeitung als Ergebnis des Lernort-Besuches umgesetzt. Um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten, ist auch hier eine hinreichende Zeitspanne vorzusehen, bei der verschiedene Methoden (z.B. *think-pair-share*, *double circle* oder *group puzzle* mit *gallery walk*) zum Einsatz gelangen und insgesamt kooperative Arbeitsformen gepflegt werden. Hier sind auch die Betonung des *language focus* und unterschiedliche Präsentationsformen sinnvoll. Der gesamte sprachliche Produktionsprozess findet eigentlich erst in dieser Phase seine Vertiefung.

During: Im Mittelpunkt des Lernort-Besuchs aber steht weiterhin der *field trip*, nicht nur als (Sprach-)Anwendungssituation *par excellence*, sondern auch mit dem Ziel, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Fragestellungen zu variieren und zu erweitern. In dieser Phase entsteht ein neuer offener Lernkorridor, der die Eigentätigkeit der Schüler initiiert, sie aber auch - durch die entsprechende Vorbereitung und Einstimmung - nicht in die Beliebigkeit der Vielfalt abdriften lässt. Dies gilt gleichermaßen für virtuelle Lernorte wie das Internet, dessen Unübersichtlichkeit und Ablenkung oft kritisiert werden.

PAD steht hier für *pre*, *after* und *during* im Verlauf des Prozesses, in dem ein Lernort erschlossen wird. Die Umstellung der üblichen Reihenfolge - vor, während, danach - ist kein logischer Fehler, sondern eine Frage der Prioritäten. Für den effektiven Lernprozess sehr viel

³ Horizontaler Lerntransfer fokussiert auf Anwendungssituationen, also Können, vertikaler Lerntransfer bezieht sich auf die Vermittlung von abgeleitetem Wissen, während lateraler Lerntransfer überfachliche Kompetenzen anbahnt. Zur Begrifflichkeit vgl. Lersch: 2007.

wichtiger als der eigentliche Besuch des Lernortes (*during*) ist nämlich die Vor- und Nachbereitung einer Exkursion (vgl. Klewitz: 2010).

Bereits auf den ersten Blick werden hier die Affinitäten zum *task-based learning* deutlich. Dabei erhält der Einbezug von Lernorten in den kompetenz-orientierten FU eine erheblich größere Reichweite, als sie durch traditionelle Inhalte, vermittelt durch Lehrwerk-Dialoge, Texte und Übungen hergestellt werden können. Allerdings ist hier das Verhältnis zwischen Inhalten und Kompetenzen zu überdenken. Für den kompetenz-orientierten FU wird gefordert, dass vor der Auswahl von Inhalten (die gleichwohl als Input-Ressourcen bedeutsam bleiben) die anzubahrenden Kompetenzen als Unterrichtsziele festgelegt werden. Mit dieser Prioritätensetzung wird aber das dialektische Verhältnis zwischen diesen beiden Steuerungselementen nicht hinreichend erfasst. Bei der Identifizierung von für das Handeln in der Zielsprache sinnvollen Lernorten werden vor allem inhaltliche Gesichtspunkte im Vordergrund stehen, die den entstehenden Mehraufwand rechtfertigen und relevante Projekte für die Lernenden begründen.

1.4 Das Drehbuch für den *Field Trip*

Das bedeutet aber keineswegs, dass man sich auf einen *field trip* ohne klare Zielvorstellungen einlassen sollte. Allerdings ist es bei Lernorten wenig sinnvoll, alle Wissens Elemente vorab festzulegen oder zu vermitteln. Diese sollen ja erst am Lernort erforscht, ermittelt und gefunden werden. Damit wird die oben genannte Dialektik zwischen Kompetenzen und Inhalten bzw. Lernorten augenfällig. Es ist zwar wenig zielführend, einen Lernort zu besuchen, wenn zuvor kein Grundwissen über ihn vermittelt wurde, aber der *field trip* wird dann entbehrlich (und verkommt zur Feierabend-Didaktik), wenn das komplette Wissen dazu im Vorfeld etabliert wurde. Wissens Elemente können und werden sich „vor Ort“ häufig verändern, aber auch die anzubahrenden Kompetenzen und Arbeitsziele.

Hilfreich dabei ist es, unter Beachtung des Lernort-PAD ein „Drehbuch“ für den *field trip* im Unterricht zu erstellen: Wenn ein ausreichender Vorlauf zum eigentlichen Lernortbesuch vorhanden ist, sollte die Planungskompetenz der Schüler von Beginn an miteinbezogen werden. Nicht alle Arbeitsblätter müssen aus der Feder des Lehrers stammen, nicht alle Verabredungen und Buchungen von ihm getroffen, nicht alle Erkundungsziele von ihm selbst festgelegt werden. So entsteht in gemeinsamer Planungsarbeit ein Drehbuch, das nicht nur die Aktivitäten am Lernort selbst festhält, sondern auch die vor- und nachbereitenden Schritte, die erst die Verbindung zum Curriculum herstellen werden. Diese Drehbücher gehen - z.B. als Dokumentation im Sprachenportfolio - in den Besitz der Lernenden über, bleiben aber auch für weitere Vorhaben verfügbar.

1.5 Das globale Klassenzimmer - analog, virtuell, digital

Die Entwicklung von Sprachlehrpfaden (*Language and Heritage Trails*) ist ein weiterer Weg, die Einbindung von Lernorten in Sprachprogramme zu systematisieren. Sie werden ergänzt durch ein digitales Filmprojekt und Gedenkstättenarbeit für australische Austauschschüler. Damit entsteht zwar keine Rangfolge, aber die oben genannten *language trails* repräsentieren im Sinne der Lernort Kategorien eine Öffnung von innen nach außen, von lokal nach überregional, von real zu virtuell. **(B 1c - B 1k)** Damit wird die Anbindung an das jeweilige Fachcurriculum erleichtert, die Planung der *field trips* in der Schule

institutionalisiert und die Vor- und Nachbereitung (im Sinne des Lernort PAD) in den Prozess des Lernens in der Fremdsprache integriert. So sind Planbarkeit in den Fachschaften und fächerübergreifende Vorhaben innerhalb der Schulen und im Schulverbund auch arbeitsteilig abgesichert und in der Lehrerfortbildung verankert. Beispielsweise konnten im Rahmen der Museumspädagogik Fortbildungsveranstaltungen in der Jugendbegegnungsstätte Buchenwald durchgeführt werden, die spätere Exkursionen in verschiedenen Unterrichtsfächern (Geschichte, Kunst, Politik) vorbereiteten und auch jeweils anwesende Austauschschüler miteinbezogen.

1.6 Das Haus des Lernens

Außerschulische Lernorte orientieren Lerninhalte an interessanten Themen, d.h. sie führen zu Fragestellungen, die durch und mit der Fremdsprache zu bearbeiten und zu lösen sind. Mit der Vor- und Nachbereitung von Lernort-Arbeit übernehmen Schüler besondere Verantwortung für ihr Sprachenlernen. Sie lassen sich auf das Thema des Lernortes ein, setzen ihre Person in Bezug dazu und erfüllen vielfältige Beobachtungs- und Informationsaufgaben, bis hin zu eigenen Recherchen und Präsentationen ihrer Ergebnisse. Lernorte bereichern, wenn sie als Höhepunkte von schulischen Lernarrangements geplant und durchgeführt werden können. Lehrer und Schüler verlassen den Klassenraum, um Erkenntnisse zu gewinnen, die auf diese Weise nicht im Unterrichtsalltag zu erzielen sind. Mit den digitalen Medien sind aber auch die virtuellen Möglichkeiten des Internet und anderer Quellen nutzbar zu machen. Die mit den Lernorten verbundenen Themen sind in der Regel fächerübergreifend, d.h. sie können mit verschiedenen Curricula-Bereichen verbunden werden. Hier fördert die Nutzung von Lernorten auch eine neue Lernkultur, die der Segmentierung des Schulalltags entgegenwirken kann.

Als reale Lernumgebung weckt der Lernort die Mehrdimensionalität eines Themas, die verschiedenen miteinander verflochtenen Fragestellungen, die es zu erkunden gilt. Wird der Lernort mehrdimensional erkundet, ist damit auch ein häufiger Perspektivenwechsel verbunden. Gerade hier liegt die Chance einer Vielfalt von Anwendungs-Situationen innerhalb der Zielsprache. Aktivitäten sind nicht einmal in der Mehrzahl verbal beschränkt. Zwar bleibt die Sprache das Leitmedium, aber Äußerungen werden mehrkanalig weitergegeben und aufgefangen. Visualisierung, kognitive Operationen, die Nutzung von Medien, intentionale Strategien und eine Vielfalt extraverbaler Artikulation treten hinzu und lassen den Lernort lebendig werden. Für alle Lernorte und Lernumgebungen im FU gilt: *if you never, never go, you will never, never know.*

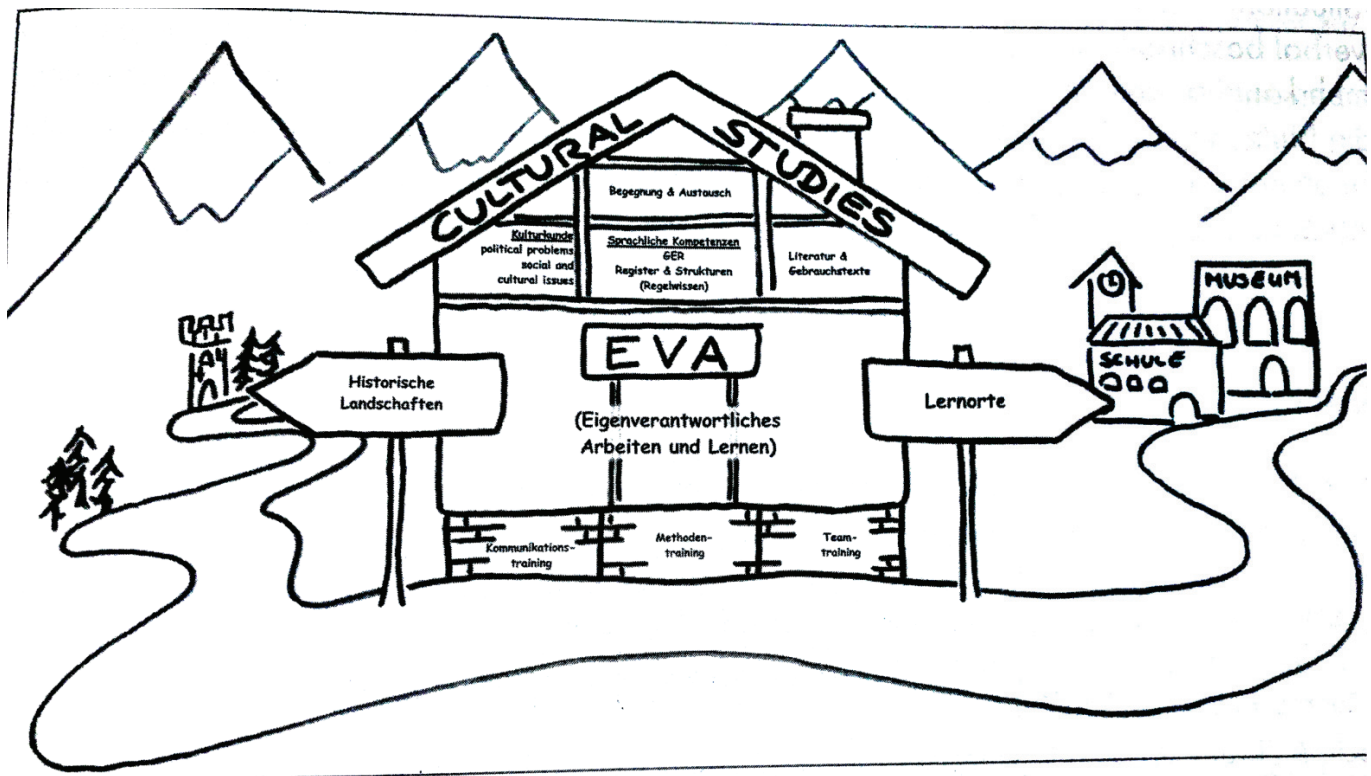


Abbildung 3: Haus des Fremdsprachenlernens (Klewitz 2010: 53)

Kapitel 2: Interkulturelle Begegnungen im Schüleraustausch

2.1 Fenster im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Seit vielen Jahren - und mit zunehmender Mobilität der Schülerschaft - ist der Stellenwert eines regelmäßigen Schüleraustauschs innerhalb des Fremdsprachen-Curriculums unbestritten; die Implementierung beschäftigt sich eher mit Fragen der Verweildauer und der optimalen Jahrgangsstufe - sowie dem Ort, an dem sich die vorgesehene Sprachimmersion ereignen soll. Neben dem Spitzenreiter USA sind auch andere Ziele im anglophonen Sprachraum attraktiv geworden, wie beispielsweise Kanada und Australien. Dem fünften Kontinent haftet dabei immer noch die Aura des Exotischen an. Und es bedarf schon erheblicher Überzeugungsarbeit, das Reiseziel Australien in das Englisch-Curriculum zu integrieren.

In der Fachdidaktik finden Vorhaben, die internationale Begegnungen fördern, deshalb grundsätzlich Beachtung, weil mit ihnen interkulturelles Lernen auf hohem sprachlichen Niveau und unter authentischen Bedingungen ermöglicht wird (vgl. Rau 2010: 219) und als globale Diskurskompetenz oder *intercultural discourse competence* (IDC) nicht nur für CLIL Programme höchst erstrebenswert ist. Was für das bilinguale Lernen als Idealform gilt, ist auch ein wichtiger Baustein im traditionellen FU und ein nahezu unentbehrlicher Bestandteil der auf authentische und lebensrelevante Situationen abzielenden fremdsprachlichen Kommunikation.

Once students have understood that there is a room where their contributions are taken seriously and used as input for learning, where the teacher's and the textbook's monopoly of providing input has been superseded, there seems to be a chance that they themselves begin to bridge the gap between their exposure to English in their free time and the world of school learning (Grau 2015: 270).

Auch für das soziale Umfeld der Schule haben sich Austauschprogramme in möglichst mehreren Sprachen als wichtiger Faktor erwiesen, wenn es um Schulwahl und Elternwünsche geht.

2.2 Landeskunde als *Cultural Studies*

Ähnlich dem bereits skizzierten Lernort-PAD (siehe Kapitel 1) ist eine langfristige und gut strukturierte Vorbereitungszeit unentbehrlich, wenn mit dem Schüleraustausch u.a. diese Ziele verfolgt werden sollen: Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, langfristiger Aufbau sozialer Handlungskompetenz und Umgang mit Konfliktsituationen (sog. *critical incidents*; siehe Kapitel 3), Vermittlung von landeskundlichem und kulturellem Orientierungswissen und Stärkung der Eigen- und Fremdwahrnehmung durch Beobachtungen, Erfahrungen und Reflexion (nach Haß: 196 f.). Da das Angebot von Austausch-Programmen aber auch ein wichtiger Standortfaktor ist - zumal wenn es sich um eher ungewöhnliche Ziele handelt -, bleibt es wichtig dieses nicht nur als Episode zu konzipieren, sondern in offiziell vereinbarte Schulpartnerschaften einzubinden. Dieser Umstand wird in der didaktischen Diskussion noch wenig beachtet und erhält in dem folgenden „4-plus-4“ Projekt ein besonderes Gewicht; die hier beschriebene Partnerschaft

hat sich in vielen Aspekten als besonders nachhaltig erwiesen und besteht bereits seit über 20 Jahren mit dem Ausgangspunkt in 1996.

Australische Landeskunde wird in den geläufigen Lehrbüchern bereits in größerem Umfang berücksichtigt. Da auch in *down under* Englisch Muttersprache ist, wird die englische Phonetik um einen attraktiven Akzent bereichert. In diesem Kontext hat die größte Gesamtschule im Raum Marburg-Biedenkopf (Alfred-Wegener-Schule, Kirchhain) mit der Verbindung zu einer australischen Partnerschule (McKinnon Secondary College, Melbourne) einen neuen Weg beschritten. An der Schule ist auch deshalb das Interesse stark gestiegen, weil sich mit der Einrichtung eines bilingualen Programms der Wunsch nach internationalen Begegnungsmöglichkeiten verstärkt hat.

2.3 Zielvorstellungen

Angesichts des ungewöhnlichen Reiseziels ging es zunächst darum, den Lernort „australische Partnerschule“ sorgfältig zu begründen und für eine professionelle Zielbeschreibung zu sorgen. Nicht nur aus Kostengründen wurde ein *face-to-face* Austausch konzipiert. Die Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 10 wohnen vier Wochen in der jeweiligen Gastfamilie, nehmen in dieser Zeit am Unterricht der Partnerschule teil und verbringen auch Ferien in der Familie. Außer den Flugkosten und dem Taschengeld fallen keine weiteren Unkosten an. Für den Hin- und Rückbesuch lassen sich der Schul- und Ferienrhythmus in Deutschland und Australien in der Oster- und Herbstzeit (nördliche Hemisphäre) günstig aufeinander abstimmen. Unter dem Stichwort „4-plus-4“ (vier Reisetage und vier Wochen Aufenthalt im Gastland) wurde der Australien-Austausch in das Schulprogramm aufgenommen.

Mit einer eigenen Website wird das Programm digital begleitet, wichtige Informationen sind für alle Teilnehmer abrufbar, und während des Australien-Aufenthaltes können sich die Eltern anhand eines Reisetagebuches über die Ereignisse vor Ort auf dem Laufenden halten. Zusätzlich enthält die Homepage einen Überblick über Schülerpräsentationen und die curriculare Einbindung im jeweiligen Fremdsprachen-Programm der Schulen (siehe unten: Austausch von Curricula).

In meiner vier-jährigen Tätigkeit als German Language Advisor (Fachberater des deutschen Auslandsschuldienstes) im viktorianischen Erziehungsministerium konnte ich in dieser Eigenschaft ein langfristiges *Sister-School-Agreement* zwischen dem viktorianischen und hessischen Kultusminister als Grundlage des Austausch-Programms initiieren.



The screenshot shows the homepage for 'AustralienAustausch 2018'. The header features the title 'AustralienAustausch 2018' with the subtitle 'Kirchhain - Melbourne . Melbourne - Kirchhain' and a search bar. Below the header is a navigation menu with links for 'Home 2018', 'Reisetagebuch 2016', 'Präsentationen 2016', 'Partnerschulen - Links', 'Gallery Australia 2016', 'ExchangeGallery 2006 - 2014', and 'Heimatbilder'. The main content area is titled 'Home 2018' and 'Austausch: Runde 2018/19'. The text in the main area describes the start of a new exchange round, mentioning 21 students from the AWS and the Gymnasium (grades 8-10) traveling to Down Under from September 27, 2018, to October 25, 2018, to visit McKinnon Secondary College. It also mentions preparations and meetings.

Abbildung 4: Homepage der Alfred-Wegener-Schule

Die Homepage der Alfred-Wegener-Schule erfüllt eine Reihe von Funktionen. In der Vorbereitungsphase dient sie als Informationsplattform und Einstimmung auf die geplanten Vorhaben. Die Partnerschulen sind digital eingebunden und können ihre curricularen Planungen - z.B. die Inhalte der Schülerpräsentationen - entsprechend abstimmen. Das Reisetagebuch dokumentiert den Verlauf des Austauschprogramms und wird von den *school communities* aufmerksam begleitet. Als Sammlung von Erfahrungen, Erinnerungen und photographischen Eindrücken bietet die schul-eigene Website eine Fülle von kreativen Gestaltungsmöglichkeiten.

2.4 Verankerung im Fremdsprachen-Curriculum der Schulen

Für den FU in beiden Schulen sind bestimmte Schwerpunkte vereinbart, die zunächst in einer Pilotphase erprobt und anschließend evaluiert wurden. Während der Englischunterricht keiner zusätzlichen Legitimation bedarf, ist die Situation in der australischen Partnerschule grundsätzlich verschieden. McKinnon hat zwar eines der größten Deutschprogramme aller Schulen in Melbourne und arbeitet in curricularen, insbesondere methodischen Fragen eng mit dem neuseeländischen Erziehungswissenschaftler John Hattie zusammen, der auf der Grundlage seines Konzeptes „*Visible Learning*“ Schulen im „*University of Melbourne Network of Schools*“ berät. Aber die Fremdsprache Deutsch konkurriert mit den asiatischen Sprachen der Nachbarländer, insbesondere Indonesisch und Chinesisch, so dass durch den Austausch das deutsche Sprachprogramm erheblich gestärkt und die Anzahl der erfolgreichen VCE-Abschlüsse (*Victorian Certificate of Education*, vergleichbar mit dem Abitur) deutlich gesteigert werden konnte. Warum Australier ausgerechnet Deutsch als Fremdsprache lernen sollen, findet hier eine nachhaltige Begründung und wird mit jährlich 20-30 Teilnehmern immer wieder bestätigt.

Im Verlauf der mehr als 20-jährigen Schulpartnerschaft haben sich die *folgenden hands-on activities* bewährt und werden stets aktuell angepasst: Mit der Einrichtung von E-Mail Tandems nehmen Australier und Deutsche nach der Auswahl für das Programm (die Bewerber-Zahl übersteigt auf beiden Seiten stets deutlich das Angebot an Plätzen) einen ersten Kontakt auf und können sich digital kennenlernen. Im weiteren Verlauf unterstützen australische Schüler ihren deutschen Partner bei *essay writing*, dieser berät bei den Hausaufgaben für das Fach Deutsch. Es erfolgt ein Austausch von Teilen des Schulcurriculums mit Themen, Rechercheaufgaben, sprachlichen Aktivitäten, die für den Partner interessant sind und beispielsweise die spätere Arbeit in bilingualen Oberstufenkursen erleichtern und bereichern können - besonders im Hinblick auf die sprachliche Handlungsfähigkeit (vgl. Haß 2006: 196).

Präsentationen der besuchenden Schüler in der jeweiligen Gastschule werden erstellt, die über kulturelle, historische und künstlerische Themen informieren und als sogenanntes digitales Gastgeschenk mitgeführt werden. Kurz- und Langzeitaufenthalte von einzelnen Schülern und Lehrkräften im Gastland werden vereinbart. Landeskundliche Vorhaben, die die übliche England- und Amerika-Perspektive erweitern, sind ein inhaltlicher Schwerpunkt. Es entsteht ein Zugang zu asiatischen Partnern Australiens - die Partnerschule unterhält Schulpartnerschaften mit Japan, Indonesien und China. Einblicke in eine erfolgreich funktionierende multikulturelle Gesellschaft und der Einbezug europäischer Perspektiven werden angebahnt. Es erfolgt auch ein Austausch über didaktisch-methodische Schwerpunkte und unterschiedliche Lernkulturen in den beiden Zielsprachenländern.

Konkrete Unterrichtsangebote vor Ort in den Fächern Musik, Sport, Geschichte und Literatur werden verabredet. (B 2a - B 2b)

2.5 Vorbereitung der Austauschprogramme

Der organisatorische Vorlauf bildet einen wesentlichen Baustein im Programm. Von der notwendigen Zustimmung der Gremien - neben der Gesamtkonferenz auch die Schulkonferenz - über die Elternarbeit bis zur Einbindung in ein regionales Netzwerk der Austauschschulen ging ein Verhandlungs- und Konsensfindungsprozess aus, der die Schulöffentlichkeit nachhaltig prägte und den Austausch von Beginn an nicht als touristisches Einzelevent, sondern als Bestandteil der schulischen Arbeit bestätigte. Die Inszenierung solcher Rahmenbedingungen ist auch deshalb wichtig, um den Austauschprozess selbst nicht in Abhängigkeit von Einzelpersonen geraten zu lassen, sodass der nächste Lehrerwechsel sein Ende bedeuten könnte.

Die Vorbereitung der Teilnehmer erfolgt in den folgenden Schritten: Einrichtung eines *Australian Corner* in der Schule; Themenwechsel in der betreffenden Jahrgangsstufe zu „*Australia for Beginners*“; Auswahl der Teilnehmer und Erstellung eines *Australian Reader*; E-Mail Projekte: *getting to know each other*, *essay writing* und *homework*.

Gut sichtbar in der Eingangshalle der Schule wird eine Plakatwand zum Thema „Austausch mit Australien“ eingerichtet. Auf ihr werden die wichtigsten Projektschritte dokumentiert, um die Schulöffentlichkeit über Stand und Fortgang des Vorhabens zu informieren. Beispiele von Schülerarbeiten, landeskundliche Informationen und ein *bulletin board* finden hier ihren Platz. Die Betreuung geht aus der Vorbereitungsarbeit der Teilnehmer hervor.

Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt auf der Grundlage von Schüler-Eltern-Interviews; eine Auswahl, die allein auf dem Leistungsstand im Fach Englisch beruht, wird nicht empfohlen. Die dabei entstehenden Austauschprofile (*personal profile, hobbies, interests, limitations*) ergeben die Grundlage für die späteren *matching forms*. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, wenn die aufnehmende Seite (hier also die australischen Gastgeber) die Platzierung der Austauschpartner vornimmt. Das „richtige“ *matching* wird immer ein Risikofaktor bleiben, aber die gastgebenden Lehrer können ihre Familien in der Regel besser einschätzen und wissen um deren Toleranzen. Sehr wichtig ist gleich zu Beginn, dass die deutschen Schüler mit den gesetzlichen Bestimmungen des Gastlandes vertraut gemacht werden: Alkohol und Tabak sind für Jugendliche ein absolutes „no no“, umgekehrt gilt es, die australischen Partner auf die liberaleren Regeln in Deutschland vorzubereiten.

Erarbeitete Austauschprofile und E-Mail Tandems (vgl. Mehlhorn 2010: 13) können bereits als Grundlage des *matching* dienen; die ausgefüllten *matching forms* werden per E-Mails ausgetauscht, bis die Partnersuche für alle Seiten befriedigend geregelt ist. Ein gewisser Zeitaufwand lohnt sich dabei, wenngleich es sich als wichtig erwiesen hat, für spätere Umsetzungen einige Gastfamilien zusätzlich bereitzuhalten. Nach der erfolgten Auswahl erarbeiten die Teilnehmer in einer Australien-AG einen nach Themen gegliederten Reader, der nach seiner Fertigstellung als Informationshandbuch für Teilnehmer und Eltern dient und auch an die Partnerschule nach Australien geschickt wird. Er kann die folgenden Teile enthalten: *travel information, history, lifestyle, Aborigines, outdoor activities, wildlife, literature, timelines, addresses* (vgl. Haß 2006: 197).

2.6 Bilinguale Präsentationen

Wichtiger Bestandteil dieses Readers werden in der Folge die Themen, die jeder Teilnehmer für eine Präsentation in der australischen Schule vorbereitet. Diese „Gastgeschenke“ werden im Deutschprogramm als Lernangebote für das Sprachenlernen genutzt und bleiben authentische Teile des dortigen Curriculums. Angesichts der begrenzten Deutsch-Kenntnisse der Austauschpartner in Australien werden die Präsentationen auf deutsch und englisch vorbereitet. Die Auswahl der Themen wird mit der Gastschule abgestimmt, aber auch vom persönlichen Erfahrungsbereich der Schüler und von kulturellen Besonderheiten des Marburger Raumes geprägt. Die vor Ort mit großem Interesse aufgenommenen Präsentationen reichen von einer Tanzdarbietung mit Beispielen aus dem Trachtenverein über Recherchen zur Marburger Musikszene bis zum Diavortrag über mittelalterliche Bauwerke in Deutschland. An der Stelle bringen die Teilnehmer viel Witz, Lebendigkeit und Vielfalt zur Geltung - dieser Aspekt wird auch beim Gegenbesuch der australischen Schülergruppe gerne wahrgenommen und erweist sich als einer der Höhepunkte der Austauschpraxis.

Präsentationen 2016

Präsentationen Mc Kinnon Secondary College

Folgende Präsentationen werden von den Wombats und Kangaroos für McKinnon Secondary College vorbereitet:

Deutsche Essen von Julia & Jan

Deutsches Essen von Kim & Yvonne

Skigebiete von Lara & Carolin

Handball von Florian & Jonathan

Skifahren von Philipp & Lena

Deutsche Musik von Federieke & Vanessa

Musik in Deutschland von Lara & Melissa

Deutsche Weihnachtstraditionen von Veronika & Sophia

Deutsche Nationalhymne von Falk

Die Stadt Marburg von Finn & Simon

Der Hessestag von Lukas

Besucherziele in Deutschland von Selina & Lucas

2.7 Klassenkorrespondenz per E-Mail

Das folgende Beispiel eines E-Mail-Projektes, das im Idealfall die Entstehung von deutsch-australischen Tandems begründet, wird zeitlich begrenzt - auf fünf Wochen - und gegebenenfalls einmal mit anderen Schwerpunkten wiederholt. Wie bei allen digitalen Klassenkorrespondenzen (vgl. Mehlhorn 2010: 13) sinnvoll, machen sich die Teilnehmer zunächst mit den fünf Regeln für E-Mail-Partnerschaften vertraut:

Regel 1: Abstimmung des Zeitraums unter Beachtung von Eckdaten des laufenden Schuljahres in beiden Ländern - zwei Schulhalbjahre in Deutschland, vier *terms* in Australien; Ferien und Klassenarbeitstermine u.a.m. Regel 2: Festlegung der Themen und gemeinsamen Arbeitsformen. Regel 3: Kommunikation Lehrer-Lehrer vorab, Verständigung über das E-Mail-Projekt, Zuweisung von Gruppen oder Tandems nach Themen oder Schüler-Profilen.

Regel 4: Kommunikation Schüler-Schüler - Sprache festlegen, Vorstellung von Schule und Umfeld, Briefkontakte begleitend, Netiquette: alle Kontakte bestätigen, Höflichkeitsformen beachten. Regel 5: Evaluation - Dokumentation von Verlauf und Ergebnissen, besonders gelungene Beispiele im *Australian Corner* veröffentlichen, Eingang in das Sprachenportfolio.

Dieses E-Mail Szenario (vgl. Rau 2010: 213 f.) wird in seinem Ablauf anschaulich festgehalten und dient den Teilnehmern als Überblick und Erinnerung an die nächsten notwendigen Aktivitäten. In einem zweiten Szenario wird die Sprache umgekehrt, d.h. die deutschen Teilnehmer schreiben englische *essays*, die von den australischen Partnern korrigiert und als Hausaufgabenhilfe zurückgeschickt werden; letztere verfolgen reziproke Aktivitäten. Damit verschieben sich auch die Schwerpunkte: Im ersten Szenario geht es eher um persönliche Informationen über die jeweiligen Partner, das zweite, anspruchsvollere Projekt nutzt die Zielsprache zur Informationsbeschaffung und Weitergabe. Dementsprechende Anpassungen sind bei der Materialauswahl (zu *cultural studies*, *geography*, *history*, *politics* etc) vorzunehmen. Die benutzten Lehrbücher und weitere (digitale) Materialien helfen den Schülern, gezielter nachzufragen und interkulturelle Erfahrungen anzubahnen: *Exploring Australia* ist durchgängiges Thema für die Jahrgangsstufe 9⁴, *The Australian Way*⁵ und *Australian Encounters*⁶ ergänzen Informationen und aktuelle Entwicklungen. Daran orientieren sich dann auch die Themen im zweiten Szenario, also im Wesentlichen kontrastierende *cultural studies*. Wenn die Zielsprache dabei zur Informationsgewinnung genutzt wird, erhält der Tandempartner jeweils Turorenfunktion im Sinne von *peer instruction and scaffolding*.

Name	Alfred-Wegener-Schule, Kirchhain	McKinnon Secondary College
Gruppe	Lehrer/Schüler	Lehrer/Schüler
Lehrbuch/Materialien	Zeitungsartikel, Englisch-Lehrwerke, The Australian Way, Australian Encounters	Zeitungsartikel, Textbücher, digitale Medien
Termin	Kirchhain	Melbourne
Woche 1	Festlegung: Sprache Deutsch und Themen (z.B. Curriculum-Projekte u.a. Bundesliga, Freizeit, Autos)	Festlegung: Sprache Englisch und Themen
Woche 2	Zeitungen auswerten, Schlagzeilen präsentieren, Vorstellung von Klasse und Wohnort	Zeitungen, Schlagzeilen; wer wir sind, wo wir wohnen

⁴ z.B. in: Haß (2017). Orange Line 5. Stuttgart, Leipzig: Klett.

⁵ Klewitz (2003). The Australian Way. Tales from Downunder. Berlin: Cornelsen.

⁶ Klewitz (2006). Australian Encounters. Berlin: Cornelsen.

Woche 3	Lektüre der E-Mails, Beantwortung von Fragen, Schwerpunkt Thema: Ausländer	Reaktionen, Fragen beantworten, Schwerpunkt-Thema Aborigines
Woche 4	Lektüre der E-Mails, Spracharbeit: Wortfelder und Grammatik	Auswertung E-Mails, Spracharbeit
Woche 5	Sichtung der E-Mails, Festhalten von Erfahrungen, Weiterarbeit	Erfahrungen mit E-Mails, Ergebnisse und Weiterarbeit
	Abschlussbericht: per Brief, Ergebnissicherung	Abschluss und Ergebnissicherung, Kommentare

Abbildung 5: Klassenkorrespondenz per E-Mail

2.8 Verlauf und Evaluation

Nach der langfristigen, in die schulischen Abläufe integrierten Vorbereitung treten die ausgewählten Teilnehmer und begleitenden Lehrer (bis zu 40 Schüler und vier Lehrkräfte) den 24-stündigen Flug nach Melbourne an, zumeist - je nach Fluglinie - mit Zwischenstopp in Bangkok, Kuala Lumpur oder Abu Dhabi/Dubai. Der Empfang im Melbournen Flughafen Tullamarine birgt ein gewisses Spannungselement für die deutschen Schüler, aber die Gastfamilien gleichen dies durch Freundlichkeit und Feiertagsstimmung (Plakate, Musik, Blumen) mehr als aus. Die Austauschgruppe hat nun mehrere Wochen Gelegenheit, den Campus von McKinnon SC kennenzulernen, wird in der *school-assembly* offiziell begrüßt und im *uniform shop* der Schule mit der Schuluniform eingekleidet. Neben der Teilnahme am Unterricht finden Exkursionen statt, in der Ferienzeit werden individuelle Ausflüge der Gastfamilien begleitet und - als Höhepunkt - eine dreitägige Reise zur Great Ocean Road mit integriertem Surf-Kurs unternommen. Das gesamte Programm ist mit dem pädagogischen Dienst der deutschen Schulverwaltung abgestimmt:

Datum, Wochentag	Aktivität am Vormittag	Aktivität am Nachmittag	Beschreiben Sie, WIE die deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten/sich an den Aktivitäten beteiligen. Nennen Sie möglichst konkret deren Aufgaben.
8.10.2018 - Montag	McKinnon Secondary College: General Assembly	Vorstellen der Deutsch-Projekte (Einzel-Präsentationen der Fahrtteilnehmer)	Projektthemen, Email-Projekte, Vorbereitung der Melbourne Erkundungen
9.10.2018 - Dienstag	Immigration Museum Melbourne - interaktives Einwanderungsmuseum mit Artefakten und Dokumenten	ganztägig	Einwandererschicksale; Pädagogischer Dienst: Beobachtungsbögen; dictation test; multikulturelle Gesellschaft, Integration und Aufstiegsmöglichkeiten; Schüler füllen Beobachtungshefte aus, Abgleich mit australischen Partnern
10.10.2018 - Mittwoch	Schule: Präsentation von Schülerprojekten (deutsche Kultur, Einwanderungspolitik in Europa, Stadtteilgeschichten)	Lernort: Tabulam & Templar Homes for the Aged (in Zusammenarbeit mit Bayswater South Primary School)	Altenheim mit kulturellen Schwerpunkten für europäische, deutsche und Bewohner mit multikulturellem Hintergrund; activity: story telling
11.10.2018 - Donnerstag	The Ian Potter Centre (National Gallery of Victoria): Australische Kunst von der Kolonialzeit und Heidelberg School bis zur zeitgenössischen Kunst	ganztägig: Fotografie, Drucke, Zeichnungen, Gemälde, Mode, Textilien, dekorative Kunst	Pädagogischer Dienst: Interpretation von Gemälden, Recherchen zum historischen Hintergrund, Präsentation der Ergebnisse im Unterricht der Partnerschule (McKinnon SC)
12.10.2018 - Freitag	Schule: Fortsetzung der deutschen Schülerprojekte	ganztägig	Präsentationen, aktive Teilnahme am Deutsch-Unterricht, peer evaluation der Schülerprojekte, Vorbereitung des Gegenbesuchs

Neben dem üblichen *shadowing* (der Begleitung des Gastschülers durch den australischen Gastgeber) bieten australische Lehrkräfte aus ihren Fachbereichen Einblicke in die laufende schulische Arbeit und typische Aktivitäten im australischen Klassenzimmer an. Auf der Beliebtheitsskala ganz oben stehen die Präsentation australischer Popmusik durch einen Musiklehrer und eine Einführung in die Malweise der Aborigines sowie Sportstunden mit *Australian Rules Football* (im Jargon *footy*).

Die Evaluation erfolgt auf drei Ebenen; neben der Auswertung der Reisetagebücher der Teilnehmer (siehe Abb. 6) werden mit einem Fragebogen der aufnehmenden Schule die Erfahrungen der Teilnehmer rubriziert (*What worked? What needs to be improved?*) und nach der Rückkehr die Fahrtergebnisse in Bildern und Berichten der Schulöffentlichkeit vorgestellt. Besonders der äußere Rahmen des McKinnon SC beeindruckt in der Regel die deutschen Schüler, allem voran das Tragen der Schuluniform, die Erfahrung, für eine begrenzte Zeit zur dortigen Schulgemeinschaft zu gehören und die im Englisch-Unterricht in Deutschland immer wieder diskutierte Frage: *school uniform pro/con* aus eigener Anschauung beurteilen zu können.

Das Beste kommt zum Schluss: Der letzte Tag der Great Ocean Tour



Gestern war der letzte Tag unserer Great Ocean Road Tour. Morgens gab es wieder ein sehr frühes Frühstück (7 Uhr), einige haben es drinnen gegessen, andere draußen, um vielleicht noch mal den Blick auf das Meer zu genießen. Danach hatten wir etwas Zeit, um alles zusammen zu packen und den Bus zu beladen. Mit dem Bus ging es dann zu einem Ort, der ein guter Ausgangspunkt für einen

Strandspaziergang war. Nach dem Spaziergang, ging es wieder in den Bus, schließlich stand der Surfkurs am Nachmittag bevor, auf den sich viele von uns freuten. Auf dem Weg dort hin hatte man einen wunderschönen Ausblick aus dem Fenster auf das Meer und einige von uns haben auch einen Blick auf ein paar Delfine erhascht so wie auch ich. Ich muss sagen, das war mein persönliches Tages-Highlight, da es einfach so wunderschön aussah.



Wir haben einen Stopp in Kenneth River gemacht, der dafür bekannt war, dass dort Koalas frei leben und diese haben wir auch entdeckt. Doch ich glaube, für die meisten war es noch interessanter, dass ein paar zutrauliche Vögel, Rosellas, auf dem Kopf und den Schultern einiger Schüler landeten.



Nachmittags sind wir dann auch schon bald am Surfstrand in Anglesea angekommen. Schnell haben sich alle umgezogen und in die Wetsuits gezwängt in denen es ehrlich gesagt höllisch heiß war. Aber im Wasser war man dann doch froh, dass man sie trug. Nach einer kurzen Einweisung am Strand durch die fünf Surflehrer, vier davon waren Frauen, ging es dann auch schon ins Wasser. Das hat riesigen Spaß gemacht und sah bei vielen schon echt gut aus. Nach dem Surfen schälten sich alle aus ihren Wetsuits

und machten sich fertig für die Weiterfahrt nach Melbourne.

Abbildung 6: Reisetagebuch

Schülerstimmen wie diese beleuchten auch andere Kontrasterlebnisse in down under:

Was uns als allererstes auffiel, waren die freundlichen Menschen in Australien. Wir wohnten alle in bzw. im Umkreis von Melbourne und besuchten den Campus des McKinnon SC.

Während der Schulzeit hatten wir verschiedene Unterrichtsstunden, um die australische Kultur kennenzulernen. In einer Sportstunde lernten wir die Regeln des australischen Football; dies ist eine der beliebtesten Sportarten in Australien. An einigen Schultagen stellten wir unsere vorbereiteten Präsentationen den australischen Deutschklassen vor. Außerdem unternahmen wir einige Exkursionen: Wir besuchten den Tierpark Healesville Sanctuary, in dem viele Arten australischer Tiere leben und fuhren nach Ballarat. Dies ist eine alte Goldgräberstadt, wo wir auch selber nach Gold „schöffelten“ und manche sogar nicht leer ausgingen. Natürlich besuchten wir auch öfter die große City von Melbourne. (Laura und Christina) Heute ist der Melbourne Cup Day. Ein Tag, an dem viele Australier den Fernseher anschalten, um eins der beliebtesten Pferderennen in Melbourne zu sehen. Für mich ist es jedoch ein ganz normaler Tag hier. Ganz anders als am Wochenende.

Meine Gastfamilie ist mit mir nach Phillip Island gefahren und auf dem Weg haben wir bei Maru Koala im Arm gehalten. Das ist ein Tierpark, wo man die typischen australischen Tiere sehen und anfassen kann. Mit einer Packung Futter gehe ich also zuerst zu den Emus! Herr K. hatte uns Schüler vorgewarnt und meinte, dass diese Tiere gerne mal mehr Futter nehmen als man ihnen geben möchte. Deshalb soll man seine Arme in die Höhe strecken und brüllen. Damit verschreckt man sie (angeblich!!). Also reiße ich meine Arme nach oben und brülle die beiden Emus an, die gierig nach dem Futter picken. Außer, dass meine Gastfamilie Tränen gelacht und die Tierpfleger verstört geguckt haben, gab es keine Reaktion von den Emus. Letztendlich gab ich es auf, die verrückte Deutsche im Tierpark zu sein und ging weiter zu den Kängurus.



Die lagen entspannt in der Sonne. Also ging ich weiter und sah eine Kängurumutter mit ihrem Joey im Beutel. Ich raschelte mit dem Futter, hielt es nach oben und hatte die Hoffnung, dass sich das Känguru ganz nach oben streckt. Ich ging ein Stück näher ran und schon sprang ein anderes Känguru auf, welches ich vorher nicht gesehen hatte. Jedoch war das ein Männchen und somit viel größer und breiter. Mit einem guten Tempo kam es auf mich zu. Ich hatte ziemlich Respekt vor dem Känguru, denn es war fast so groß wie ich! Also ging ich einige Schritte zurück, da ich dachte er möchte sein Weibchen und sein Junges verteidigen. Das Känguru kam immer näher. Ehrlich gesagt habe ich nur einen Schlag vom Känguru gewartet, was natürlich Unsinn ist. Er wollte (wie die Emus auch) Futter haben. Später war ich noch bei Dingos im Gehege, habe einen Wombat und einen Koala gestreichelt und dann sind wir auch schon weitergefahren. Gerade im Hotel eingekcheckt und schon geht es weiter. Wir nahmen eine Fähre, die einen zu einem Felsen fährt, wo ganz viel Robben zu sehen sind. Die Fotos von den Robben konnte ich vergessen, da mir die Schaukelei von Boot nicht guttat und ich lieber sitzen geblieben bin.

Am Sonntag durfte ich eins der schönsten Tierereignisse sehen. Die Pinguin Parade! Die Pinguine kommen nach Sonnenuntergang in kleinen Gruppen aus dem Wasser, machen eine kleine Pause nachdem sie über den Strand gelaufen sind und springen dann von Stein zu Stein um ihre Nester zu erreichen. Wenn die Pinguine den Strand erreicht haben, darf niemand mehr Fotos machen. Der Blitz verschreckt die Pinguine und dennoch halten sich die Leute nicht dran. Ein Ranger erzählt mir, dass am vorherigen Tag 2999 Zwergpinguine den Strand erreichten. Eine gewaltige Zahl und ein unvergessliches Erlebnis die Pinguine so nah zu sehen! (Lara)

2.9 Austausch von Curricula, Sprachenportfolio und Netzwerkarbeit

Das oben genannte bilinguale Projekt der Alfred-Wegener-Schule (AWS) hat sich als der geeignete Ort erwiesen, Teile des jeweiligen fremdsprachlichen Curriculums im Rahmen des Austauschs einzusetzen. Es eröffnet neben neuen Themen und Methoden auch die Chance, fächerübergreifend zu arbeiten. Ein pragmatischer Zugang zu solchen Curricula-Teilen besteht in einem Vorschlag an die australische Partnerschule, ein *across-the-curriculum* Projekt einzurichten, das nach dem Austausch installiert wird, und zwar im FU Deutsch, kombiniert mit *Social Studies*. Das Ziel: Die australischen Schüler wählen ein Rahmenthema aus, finden mindestens drei Informationsteile (in drei verschiedenen Textsorten), verfassen einen Bericht in der Zielsprache und lassen diesen vom deutschen Tandem-Partner sprachlich und inhaltlich korrigieren. Mögliche Themenbereich dabei sind: *German unification, recycling and environmental protection, German cars, racism, German soccer league, German food, studies of German celebrities, tourist brochure or poster, virtual visit to a famous museum, list and summary of the ten most informative websites on a given topic.*

Im Sinne der globalen Diskurskompetenz wird umgekehrt von den deutschen Schülern eine ähnliche Liste erstellt, die *Australian cultural studies* thematisiert: Minderheiten, Einwanderung, Natur, Sport usw. Für *peer scaffolding* und *instruction* bleiben die Korrekturvorgänge zunächst in den Händen der Schüler, erst vor den entsprechenden Präsentationen - z.B. auf der schulischen Homepage - werden die Lehrkräfte an der Fertigstellung der Ergebnisse beteiligt. Hier ergibt sich für die Weiterarbeit eine Fülle von Lernchancen und Materialien, die beispielsweise für spätere Austauschrunden archiviert werden können. Dabei sind aber auch mögliche Herausforderungen der digitalen Medien zu beachten:

Even though virtual encounters using technology ... can provide wonderful opportunities for language use and culture learning, they can also be challenging in their own ways. The published research in this field suggests that misunderstandings or even communication breakdowns are not uncommon, often caused by the very nature of computer-mediated communication (Grau 2015: 270).

Um die Dokumentation der eigenen Lerngeschichte beim Schüleraustausch geht es in einem anderen Folgeprojekt. Das europäische Sprachenportfolio dokumentiert als Lernbegleiter und Vorzeigeeinstrument den individuellen sprachlichen Lernzuwachs in den drei Teilen Sprachenpass, Sprachbiographie und Dossier. Es sieht an mehreren Stellen die Möglichkeit vor, Erfahrungen beim Austauschprogramm selbst zu dokumentieren und gut gelungene Einzelarbeiten in die Mappe mit aufzunehmen. In der Schülerhand wird es zum *interactive student notebook* (vgl. Endacott: 2006 o.S.), das ein Feuerwerk von Aktivitäten ermöglicht und die Kreativität der Lernenden herausfordert. Auch die Ergebnisse dieser Sprachprojekte können für den Austausch von Curricula-Teilen zwischen den Partnerschulen wichtig werden.

In der arbeitsteiligen Zusammenarbeit der Netzwerkschulen (in Australien neben McKinnon SC zeitweise Luther College, Donvale Christian College und Oxley College; Zubringerschulen der AWS im Landkreis Marburg-Biedenkopf) werden auch die digitalen Medien vielfach genutzt, verkürzen die notwendigen Kommunikationswege und Abstimmungsprozesse (z.B. beim Abgleich der *matching forms*) und fördern Unterrichtsmaterialien und Praxisprojekte (z.B. ein *joint literary project reading Shakespeare* mit dem Luther College), die auch nachfolgenden Austauschrunden zur Verfügung stehen. Neben dem sprachlichen Zugewinn in einer fast kompletten Fremdsprachen-Immersion - nur sehr wenige australische Gastfamilien sprechen Deutsch - liegt der hauptsächliche Gewinn dieses Austauschkonzeptes im sozialen Kompetenzzuwachs der Schüler, dem selbstständigen Handeln in einer völlig neuen, unbekanntem Kulturgemeinschaft, in der es 16.000 km entfernt vom gewohnten Alltags- und Lernbetrieb täglich Herausforderungen, teilweise auch kulturelle Missverständnisse zu meistern gilt. Gerade dieser Umstand macht eine intensive Elternarbeit mit langem zeitlichem Vorlauf erforderlich.

Kapitel 3: Diskursfunktionen und Sprachfertigkeiten

3.1 Diskursfähigkeit

Bei der Beschreibung von CLIL Bausteinen, die eine sinnvolle Erweiterung des bereits kompetenz-orientierten FU im Sinne von Innovation unterstützen können, kommt der globalen Diskurskompetenz - auch IDC⁷ - eine zentrale Bedeutung zu. Sie ist sowohl für CLIL als auch für TEFL als übergeordnete Sprachkompetenz avisiert, wenngleich in der Unterrichtspraxis noch kaum verankert. Bei der Analyse von Diskursfunktionen sind unterschiedliche Perspektiven zu beachten. Neben der Vielzahl von Definitionen eines (fremdsprachlichen) Diskurses - zusammengefasst bei Dalton-Puffer (2013: 138 ff.) - sind die folgenden Aspekte wirksam, die Sprachhandlungen in einem Diskurs charakterisieren:

... conceptual generalizations of conversation; social practice as an entity of sequences and signs which form an announcement or statement in conversation; relations between discourses, i.e. the meaning of concepts used in a special field such as medical, juridical or educational discourse; a social boundary which statements can be made about a topic (De Florio-Hansen 2018: 237).

Im GeR wird Diskursfähigkeit unter pragmatischen Kompetenzen gefasst als „Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind“ (Europarat 2001: 123). Aspekte dieses Wissens sind u.a. Diskurse zu strukturieren im Hinblick auf „thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register, rhetorische Effektivität, das Kooperationsprinzip“ (ibid.). Das Europa-Dokument bezieht sich zwar nur am Rande auf CLIL, gibt aber Folgendes zu bedenken: „Zu beachten ist, dass Ziele ..., die die funktionale Anpassung an einen bestimmten Lebensbereich beinhalten, auch auf folgende Situationen zutreffen: bilingualer Unterricht, Immersion (im Sinne der in Kanada durchgeführten Versuche)“ (ibid.: 135).

Diskurse als reflektierte Form von kommunikativen Handlungen werden dann auch im GeR als funktionale Kompetenz beschrieben als „die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken“ (ibid.) und sind folgenden Makrofunktionen zugeordnet in „Beschreibung, Erzählung, Kommentar, Erläuterung, Auslegung, Erklärung, Demonstration, Anweisung, Argumentation, Überredung usw.“ (ibid.: 126). Die Nähe zu den sogenannten Operatoren ist unübersehbar und wird auch in der Fachliteratur immer wieder bestätigt:

Kommunikativ-kognitive Strategien und Diskursfunktionen

Benennen, Definieren

Beschreiben, Darstellen

Berichten, Erzählen

Erklären, Erläutern

Bewerten, Beurteilen

Argumentieren, Stellung beziehen (Dalton-Puffer 2013: 142).

Diese Operatoren werden in *task-verbs* ausgedrückt, die für CLIL Module und TEFL fast kongruent ausfallen und nicht nur für (Abitur-)Aufgaben relevant sind:

⁷ Globale Diskurskompetenz nach PoleCule/Orientierungsrahmen (Orientierungsrahmen: 2018); analog zu *Intercultural Discourse Competence* bei De Florio-Hansen: 2018

Die Liste der Operatoren soll die Lehrerinnen und Lehrer bei der Formulierung von Klausuraufgaben unterstützen. Die beim Formulieren der Aufgaben verwendeten Operatoren müssen im Unterricht eingeführt und ihr Gebrauch an verschiedenen Beispielen geübt sein. Durch die Benutzung der Operatoren soll den Schülerinnen und Schülern klar werden, welche Tätigkeiten und welche Lösungsdarstellung von ihnen erwartet werden. Mit dem konsequenten Einsatz der Operatoren wird Missdeutungen von Aufgabenstellungen entgegengewirkt (HKM - Landesabitur 2016 und 2017 o.S.; vgl. **B 3a** und **B 3g** im Appendix).

Auch hier werden sie als Makrofunktionen beschrieben und den fachspezifischen Kompetenzen zugeordnet, z.B. als *naming/defining, describing, reporting, explaining, evaluating, arguing/taking a stance* (Niedersächsisches Kultusministerium: 2014 o.S.). Für die Anforderungsbereiche (AFB) I–III sind dies: *describe, name, outline, structure, sum up/summarise, analyse/examine, characterise, compare, assign/put into context, explain, explore, expound/elucidate, assess/evaluate, discuss, develop, verify*.

3.1.1 Sprachhandlungskompetenz

Obwohl in CLIL Spracharbeit dem Inhaltslernen folgt (*language follows function*), gewinnen die linguistischen Fertigkeiten eine besondere Dimension, die als „bilinguale Sprachhandlungskompetenz“ (HKM 2016: 20) bezeichnet wird. Mit ihr wird der Erwerb muttersprachlicher Kategorien und Konzepte kombiniert mit der fremdsprachlichen Gestaltung von Denk- und Erkenntnisweisen. Sie zielt insgesamt auf eine deutlich erhöhte rezeptive und produktive Diskursfähigkeit.

Welche Merkmale diese Sprachhandlungskompetenz aufweist, wird durch die Akronyme BICS und CALP genauer gefasst, die 1979 durch den kanadischen Linguisten Jim Cummins eingeführt wurden. Er geht aus von Sprachmitteln, mit denen alltägliche Kommunikationssituationen bestritten werden (BICS = *Basic Interpersonal Communicative Skills*) und die als sprachliche Überlebensstrategien gelten können. Die mit CLIL angestrebte Sprachhandlungskompetenz geht deutlich darüber hinaus, befähigt zu inhaltsbezogenen und angemessenen Diskursen und lässt sich als CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) wissenschaftspropädeutischen Zielen zuordnen. Wie spezifisch und inhaltstief diese sind, hängt von den Themen, Untersuchungsbereichen, Jahrgangsstufen und Inhaltszielen ab.

Genauer betrachtet ist der fächerbezogene Sprachgebrauch von anderer Natur als in alltagsbezogenen Kommunikationssituationen: CALP „ist ein objektsprachlich stärker differenziertes, lexikalisch dichteres und abstrakteres Sprach- und Diskussionsrepertoire“ (Zydatiß 2013: 132). Unter Beachtung der Übergänge zwischen BICS und CALP werden die fachrelevanten Sprach- und Diskursfunktionen in der Versprachlichung fachlicher Denk- und Handlungsweisen vollzogen und sind auf die folgenden *task-verbs* (wie im GeR bereits angelegt) bezogen: Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Bewerten – bzw. *identify, classify/define, describe, explain, conclude/argue, evaluate* (nach Thürmann: 1999 o.S.).

3.1.2 Die Funktion des *Task Design Wheel*

Da sich - wie im FU generell - aber sprachliche Fertigkeiten nicht beiläufig und nebenbei entwickeln, müssen Lernende mit einem „Repertoire ... an diskursiven Funktionen“ (Vollmer 2013: 129) ausgestattet werden. Mit dem Ziel der „fachbasierten Diskursfähigkeit“ werden dabei „Textkompetenz ... generische Kompetenz [und] ... fachbasierte Kompetenz“ (ibid.:

128) angestrebt. Zwar hat Spracharbeit dem Inhaltslernen zu dienen, aber „ein systematischer Fremdsprachenerwerb kann im bilingualen Unterricht ohnehin nicht erfolgen (dazu braucht es nach wie vor den Fremdsprachenunterricht)“ (ibid.: 125). Weil der Primat des Sachfach-Inhalts mit einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu verknüpfen ist, sind der allgemeinsprachliche Wortschatz und der themenbezogene Fachwortschatz in der Fremdsprache, semantische und syntaktische Kategorien kontinuierlich zu erweitern und zu vertiefen (vgl. Albert 2017: 7). Grundlegende Fachbegriffe werden sowohl in der Fremdsprache als auch in der deutschen Sprache vermittelt, wobei allerdings die Entwicklung der Kompetenz im Sachfach im Vordergrund steht und die Fremdsprache eine funktionale, dienende Rolle hat (vgl. ibid.: 12).

Weil aber erfahrungsgemäß inhaltliche Kenntnisse und sprachliche Kompetenzen zu ihrer Verbalisierung bei Lernenden auseinanderfallen, ergibt sich ein „pädagogisches Dilemma“, das auch in abgeschwächter Form für TEFL gilt:

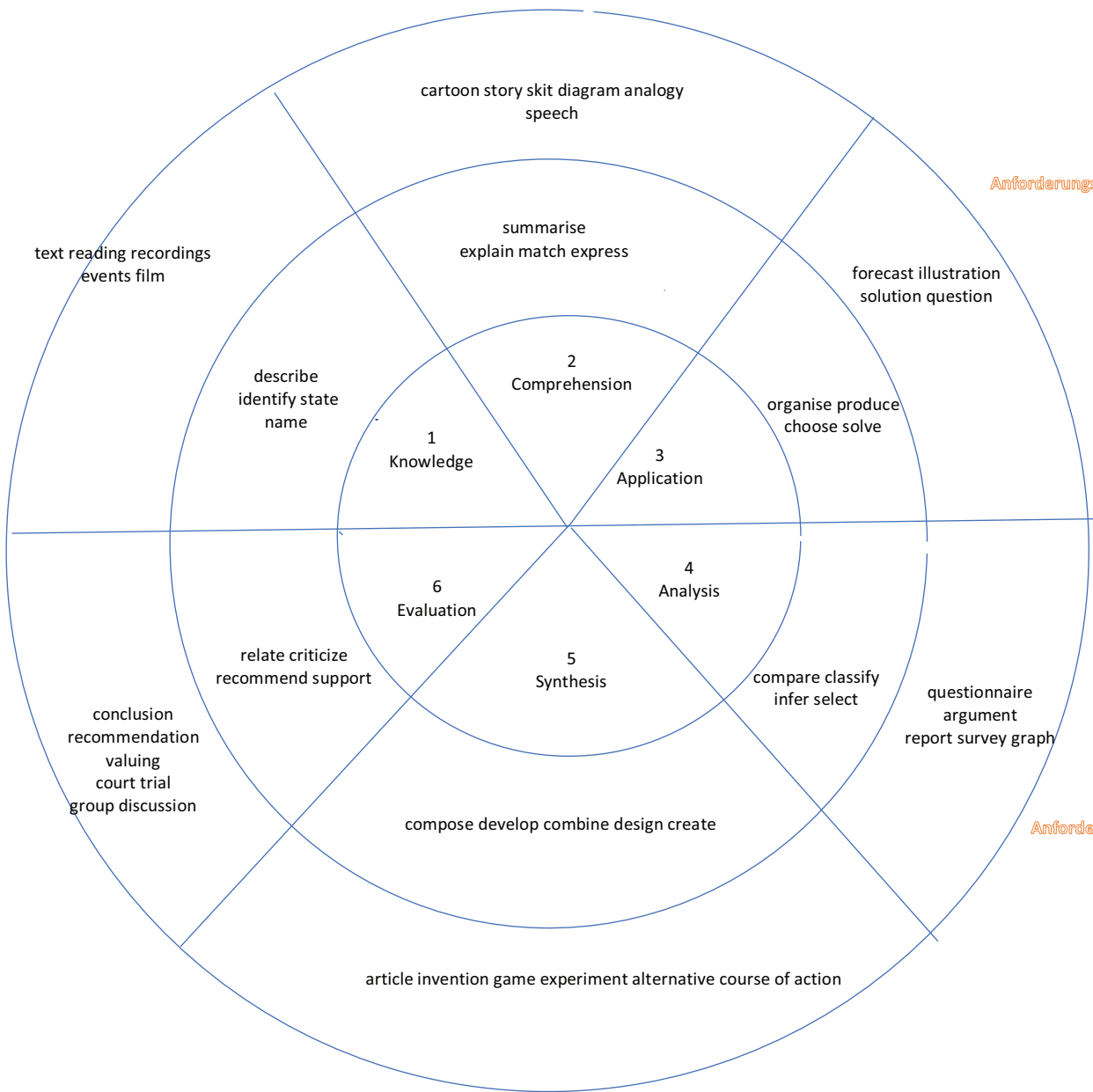
... in many CLIL settings there is likely to be a difference in levels between cognitive functioning and linguistic competence ... The challenge, of course, in the CLIL setting is that learners will need to engage in dialogic learning using the vehicular language - a language in which they are probably unable to express themselves as well as in their first language. ... the language needed in CLIL settings does not necessarily follow the same grammatical progression one would find in a language-learning setting. Therefore, in addition to making choices about the grammatical forms needed to support language learning in context, an alternative approach to support language using in CLIL classrooms is required (Coyle 2010: 35).

Für beide Varianten des FU, CLIL und TEFL, bieten *task-verbs* (Operatoren) einen effektiven Ausweg, wenn sie in eine Diskursstrategie eingebettet sind, die dann - entsprechend Do Coyles Ansatz - in einem *Language Triptych* zur Geltung kommen kann. Mit *language of learning* werden diejenigen Sprachelemente beschrieben, die sich aus dem jeweiligen Inhalt ergeben, mit *language for learning* die zur Bearbeitung erforderlichen Sprachmittel und mit *language through learning* der kontextuelle Spracherwerb „*grasping emerging language in situ*“ (ibid.: 38). Als Beispiele werden genannt: *key vocabulary - asking, comparing classifying, distinguishing, retaining, using, predicting* (ibid.: 81) - auch hier erfolgt wieder ein Rückgriff auf *task-verbs*.

Eine unterrichtswirksame Weiterentwicklung der Bloomschen Taxonomie (ibid.: 31) erfolgt in dem „*Task Design Wheel*“, mit dessen Hilfe *task-verbs* für sechs unterschiedliche *cognitive levels* (vergleichbar mit den Anforderungsbereichen I-III der Operatorenliste) ausgewählt und in korrelierenden Lernaufgaben und -produkten (*target activities*) angewandt werden. Daraus lässt sich ein gemeinsamer Baustein von CLIL und TEFL entwickeln bei weitgehender Übereinstimmung der Operatoren (s.o.) als praktische Balance zwischen Inhalts- und Sprachenlernen (vgl. ibid.: 35).

LOTS

Anforderungsbereich I/II



HOTS

Anforderungsbereich II/III

LOTS - Lower Order Thinking Skills
 HOTS - Higher Order Thinking Skills
 Middle Ring - Task-verbs
 Outer Ring - Target Activities

Task Design Wheel

Darstellung nach: Educational Technology (2013 o.S.)

3.1.3 Die Rolle der Grammatik

Der konsequente Einsatz von *task-verbs* bei Lernaufgaben und ihre frühzeitige Anwendung durch die Lernenden bietet allerdings noch keine hinreichende Antwort auf die häufig gestellte Frage „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ (Edelhoff 2010: 46). Die hier selbst gegebene Replik „Nicht viel, sagt die moderne Fremdsprachendidaktik“ (ibid.) bedarf zumindest einer genaueren Differenzierung. Dazu gehört der Vorschlag einer „nachgehenden Grammatik“:

Erst wenn die Lernenden umfangreich fremdsprachlichen Äußerungen und Zeichen, gleichsam immersiv, ausgesetzt worden sind, kann grammatische Ordnung ... erkannt und genutzt werden. Moderne Lehrwerke stellen nicht die grammatische Struktur in den Vordergrund, sondern die Themen, Situationen, Texte und *tasks*, welche die sprachlichen Formen mit sich bringen (*form follows function*). Grammatiklernen ist entdeckendes Lernen. Grammatik hat eine „dienende Funktion“, so wie es seit Jahrzehnten - unerfüllt - in Lehrplänen steht (ibid.: 47; Hervorhebung im Original).

So werden die Bedeutung von Grammatik für den Spracherwerb und ihre Funktion im FU in der Fachdidaktik immer noch kritisch gesehen. Grimm u.a. argumentieren „*grammar teaching still tends to favor form over meaning and neglects teaching English as it is spoken in actual use*“ (Grimm u.a. 2015: 97). Haß betont: „Die Notwendigkeit zur Klärung grammatischer Probleme ergibt sich ... nicht aus seiner systemlinguistischen Progression, sondern vielmehr aus den Bemühungen, kommunikative Fertigkeiten zu erreichen (Haß 2006: 130). Und Thaler gibt zu bedenken: „Es findet kein automatischer Transfer von der Regelkenntnis zur Sprachproduktion statt“ (Thaler 2012: 237). Insgesamt kann mit Borg (1999) festgehalten werden:

In ELT [English as a Foreign Language], grammar teaching clearly constitutes ... an ill-defined domain: the role of formal instruction itself has been a perennial area of debate, and more than 20 years of research have failed to yield firm guidelines for grammar teaching methodology (Borg 1999: 157, zit. nach Timmis 2012: 119).

In der neueren didaktischen Diskussion, vor allem inspiriert von den durch digitale Lernmedien bedingten Veränderungen, zeichnet sich die Renaissance eines - allerdings kommunikativ orientierten - Grammatikunterrichts mit neuen Schwerpunkten ab. In einem Themenheft von Praxis Englisch (2-2017) „*Grammar Matters!*“ wird das wie folgt begründet:

... konsequente Kompetenz- und daran ausgerichtete Themenorientierung [bedeuten] eine Abkehr von der in den Lehrwerken immer noch praktizierten linearen Grammatikprogression. ... Der Grammatik kommt in Verbindung mit Wortschatz daher die Funktion zu, Schülern verschiedene Lebensbereiche in der Fremdsprache zu erschließen. ... Daraus wird auch die Forderung nach intensiver Arbeit an authentischen, altersangemessenen Texten verständlich. *Grammar texts*, die nur verfasst werden, um ein bestimmtes Grammatikphänomen einzuführen, enthalten i.d.R. nicht die mehrdimensionalen Hinweise zum Kontext, aus denen heraus erst dessen angemessener Gebrauch deutlich wird (Praxis Englisch 2-2017: 6 f.).⁸

⁸ Dieses Themenheft ist übrigens in der gleichen Reihe von Praxis Englisch erschienen wie der Aufsatz „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ - sieben Jahre zuvor.

In diesem Kontext beruht erfolgreiches Sprachhandeln vielmehr auf „*disposing of an adequate vocabulary and appropriate grammatical structures as well as of pragmatic knowledge and skills*“ (De Florio-Hansen 2018: 233). Die Schlussfolgerung ist nachvollziehbar:

Therefore, every lesson or teaching unit should consist of tasks and activities that show the students how “to do things with words” (Austin 1962). ... In recent times we can observe the increase of an integrated view of teaching and learning foreign languages. Tasks and activities are no longer divided into miniscule sub-tasks and vocabulary- or grammar-related exercises, but all necessary subdivisions are immediately correlated with the targeted higher-level objectives (ibid.: 231 f.).

Insbesondere für die Entwicklung von Sprachfertigkeiten - sowohl bei CLIL Modulen als auch im FU selbst - erfordert dies, Lernaufgaben zu formulieren, „die eine kalkulierte Überforderung beinhalten. Dies bedeutet, dass Schüler die zu bewältigende Aufgabe nur mit Hilfe angemessener, unterstützender Maßnahmen lösen können. Auch Hammond/Gibbons (2008) kommen zu dem Schluss, dass die effektivsten Lernprozesse in der Kombination anspruchsvoller Unterrichtsszenarien mit adäquaten unterstützenden Maßnahmen (Scaffolding) ablaufen“. Zu den am Ende der Klassenstufe 10 von Schülern erworbenen Kompetenzen zählen dann: Sie können „durch unterschiedliche Medien präsentierte, didaktisierte, adaptierte und/oder authentische fremdsprachige Texte rezipieren, Texte sprachmittlnd in der deutschen, punktuell in der Fremdsprache unter Nutzung vielfältiger Hilfsmittel produzieren“. Erforderlich ist auch ein konsequenter Einsatz von anschaulichem Material (Albert 2017: 9 ff.). „Weiterhin muss die Förderung kommunikativer Kompetenzen (Fremdsprachenkompetenz) in den Lernbereichen Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung und Sprachreflexion beachtet werden“ (ibid.: 11).

Für die vier traditionellen *language skills* liegen Beschreibungen und Forschungsergebnisse in größerem Umfang vor (vgl. z.B. Lynch 2012: 69 ff.; Kurteš 2012: 48 ff.); sie werden im GeR zudem als Schwerpunkte des Lernens in der Fremdsprache ausführlich analysiert. Daher konzentrieren wir die weitere Darstellung der Sprachkompetenzen auf zwei neuere Sprachfertigkeiten, die sowohl für Innovationen in TEFL als auch CLIL sorgen, und die wir als weitere Bausteine in beiden *language approaches* wahrnehmen: die Sprachmittlung und den *visual turn* als Lernen mit Bildern.

3.2 Sprachmittlung im Kontext der Interkulturellen Kompetenzen

Seit der Verankerung im GeR hat Sprachmittlung⁹ (im englischen Original *mediation*) in den FU Einzug gefunden. Sie erweitert die herkömmlichen vier sprachlichen Skills um eine vergleichsweise neue Fertigkeit vor allem dann, wenn sie Adressaten- und Kontext-orientiert in Lernaufgaben integriert werden kann. Sprachmittlung wird innovativ in einer Aufgabentypologie eingebettet, die von *common events* zu *critical incidents* reicht und insbesondere den bilingualen Fachunterricht um eine neue Dimension bereichert.

⁹ Beide Begriffe - Sprachmittlung und Mediation - existieren gleichberechtigt nebeneinander und werden hier alternierend benutzt.

3.2.1 Mediation in der Praxis

Mit der Definition von Diskurskompetenz als „*the selection and sequencing of utterances or sentences to achieve a cohesive and coherent spoken or written text given a particular purpose and situational context*“ (Usó-Juan 2008: 161) wird bereits den bekannten Sprachfertigkeiten eine zentrale Rolle eingeräumt, „*since they are the manifestations of interpreting and producing a spoken or written piece of discourse*“ (ibid.: 168)

Eine deutsch-australische Schulpartnerschaft zeigt dabei exemplarisch mehrere Aspekte der Mediation als *fifth skill*. Bereits vor einigen Jahren wurde vereinbart, dass das Programm eines reziproken Schüleraustausches zwischen der AWS und dem McKinnon Secondary College, Melbourne in das jeweilige Schulcurriculum in Teilen integriert wird und somit deutsche und australische Schüler gemeinsam arbeiten und lernen (siehe Kapitel 2). Ein Schwerpunkt dabei ist, dass über Email-Projekte hinaus die Schüler jeweils ein „Gastgeschenk“ im Gepäck haben - ausgearbeitete Informationen über die sozio-kulturellen Besonderheiten des Herkunftslandes. Im AWS-Englischunterricht sind diese Präsentationen ein wertvoller Bestandteil des Sprachenlernens geworden, aber die deutschen Schüler stehen in Melbourne vor einem Dilemma: Sie haben ihre Angebote für den australischen Deutschunterricht mit großem Rechercheaufwand und unter Berücksichtigung vieler Themen (vom hessischen Trachtentanz bis zur Mountain Bike Ralley in deutschen Mittelgebirgen) erarbeitet, und ihre Gastgeber bei McKinnon stellen dazu regelrechte Hitparaden auf. Aber deren Deutschkenntnisse sind – im Kontrast zu den Englischkenntnissen ihrer Partner – nicht sehr ausgeprägt, sodass sie häufig Schwierigkeiten haben, den Inhalten der Präsentationen zu folgen.

Damit diese Angebote als Unterrichtsmaterialien funktionieren, haben die AWS- Schüler zusätzlich eine „Kurzversion“ in englischer Sprache ausgearbeitet, die mit Kerninformationen das Verständnis erleichtert, an die Vorkenntnisse der Adressaten anknüpft und kulturelle Besonderheiten vermittelt. In den anschließenden Gesprächen kommt es zu intensiven Diskussionen, in denen ein sehr konkretes Bild über die andere Kultur- und Landeskunde entsteht, gerne auch in der Zielsprache – also Deutsch. Aber auch hier muss an Stellen in der anderen Sprache vermittelt werden, insbesondere wenn es um unbekanntes oder kontroverse Informationen geht. Im aktuellen Austausch ist dies zum Beispiel das Thema „Inklusion“.

Zurück an ihrer eigenen Schule haben es die AWS-Schüler mit einer Mehrsprachigkeit anderer Art zu tun. In der Nachbarschaft internationaler Firmen besuchen viele Schüler mit Migrationshintergrund die Gesamtschule. Oft erst in der zweiten Generation, müssen sie bei Lernberatungen und Elternabenden zwischen ihrer Familiensprache und Deutsch vermitteln, wobei sie in ihrer Schullaufbahn erhebliche Kompetenzen erwerben – z.B. auch wenn es um die Abmilderung von Lehrerbeurteilungen oder Mediation im konfliktlösenden Sinn geht. Dass diese *community skills* sich gut in den FU integrieren lassen, zeigt sich an der Tatsache, dass eine große Zahl der Teilnehmer der bilingualen AWS-Kurse (in Politik und Wirtschaft) eben jene Schüler mit Migrationshintergrund sind.

Beide Szenarien haben eines gemeinsam – sie zeigen „die Vermittlung zwischen verschiedenen Sprachen und Personen wird immer wichtiger“ (Thaler 2012: 209) und sie ist ein wesentliches Vehikel, man könnte auch sagen: eine immer wichtiger werdende

Kompetenz in direkten interkulturellen Kontaktsituationen. Im Falle der Austauschpartner oder Schüler mit Migrationshintergrund ist der Handlungsrahmen dabei vorgegeben, die Interessen der Adressaten sind berücksichtigt und die erforderlichen sprachlichen Mittel ergeben sich aus langfristig entwickelten Routinen.

3.2.2 Neuentwicklung der Kerncurricula

Wie letztere angebahnt werden können, welche weiteren Situationen (nicht jeder Schüler nimmt an einem Austauschprogramm teil oder muss seine schulischen Leistungen erklären) der Vermittlung bedürfen und welche interkulturellen Kenntnisse dazu notwendig sind, lässt sich am besten klären, wenn ein analytischer Blick auf die damit verbundenen Veränderungen von *language activities* im Fremdsprachenunterricht gerichtet wird, insbesondere auf die ebenfalls erforderliche Erweiterung der traditionellen vier sprachlichen Fertigkeiten.

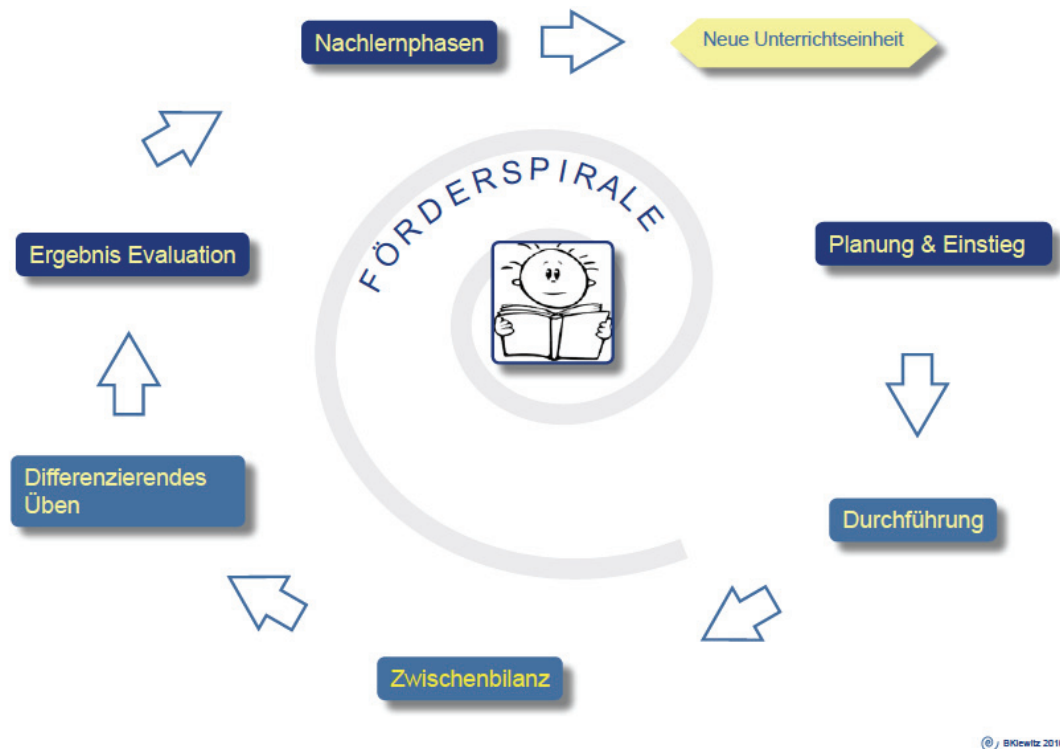
Die Verlage haben auf diese relativ neue Situation vorausgehend reagiert, indem sie solche Aktivitäten in den Mittelpunkt einzelner Units stellen oder zum Bestandteil von größeren Projekten (*tasks* oder Lernaufgaben) machen. Auch die neueren Didaktiken formulieren – wenn auch zögerlich – einige kurze Kapitel dazu, am ausführlichsten z. B. Thaler, der differenzierte Tipps bereithält und eine Unterrichtsstunde dazu gefilmt hat (vgl. *ibid.*: DVD 1).

Bei aller Ausweitung und fachbezogener Diskussion bleiben aber einige Vorbehalte, was die Integration dieser Sprachaktivitäten in die Neuentwicklung der Kerncurricula betrifft, denen zunehmender Inhaltsverlust angelastet wird. Insgesamt bestätigt die Fremdsprachendidaktik in diesem Kontext der bundesdeutschen Unterrichtspraxis einen erheblichen Nachholbedarf. Bei deren bürokratischer Umsetzung – sowie sie beispielsweise durch das Hessische Kultusministerium in den letzten Jahren betrieben wurde – sind bei Lehrkräften allerdings eher Widerstände erzeugt worden, als sie inhaltlich bei der Umorientierung auf diesen Kompetenz basierten Unterricht mitzunehmen, zumal sie sich allzu oft dem als Zumutung empfundenen Anspruch ausgesetzt sahen, nun ihr eigenes Schulcurriculum selbst schreiben zu müssen.

Um den Fallstricken einer erneuten Baustelle im FU zu entgehen, halte ich es für sinnvoll, die durchaus neueren Aspekte interkultureller Sprachaktivitäten in einer Reihe von Schritten genauer zu untersuchen und dabei Vor- und Nachteile zu bedenken. Dabei geht es vor allem um die Klärung der folgenden Fragen: Welche Folgen hat der Einsatz der Muttersprache (L1) für den FU? Warum ist der Gebrauch von L1 im bilingualen Unterricht notwendig und unverzichtbar? Welchen Beitrag leisten die Lehrwerke? Welche Rolle spielt der GeR? Handelt es sich hier um eine eigenständige Erweiterung der vier traditionellen *language skills*? Welche Lernschritte sind notwendig und sinnvoll, um die erforderlichen Teilfertigkeiten zu entwickeln? Und schließlich und übergreifend: Wie können authentische und realistische Lernaufgaben gestaltet werden, um eine kontextlose Situierung zu vermeiden?

Ob es sich hier tatsächlich um eine neuartige Sprachfertigkeit handelt, entscheidet sich auch daran, in welcher Weise Schüler von Sprachmittlung profitieren und wie sie damit umgehen können. Eine solche Beobachtung ist keineswegs ephemere, angesichts der Tatsache, dass Sprachmittlungs-Aufgaben - seit kurzem als eine Variante in den Abituraufgaben gesetzt (**B**

3a) - von einer Mehrzahl der Schüler (noch) gemieden wird. Im folgenden (3.2.6) schlage ich eine gestufte Aufgabentypologie vor, die sich als eine Taxonomie im Kontinuum von *common events* und *critical incidents* darstellen lässt. Dazu werden sprachmittelnde Aktivitäten im *task cycle* des *priming and training* und damit in einer Förderspirale des kommunikativen FU platziert:



(De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 255)

3.2.3 Sprachmitteln oder Übersetzen

Im oben genannten Beispiel der Konzeption Thalers in „Englisch unterrichten“ (Thaler: 2012) wird zunächst ein terminologisches Problem erkennbar: In der auf der DVD präsentierten Unterrichtsstunde „Shopping in London“, in der wichtige Teilkompetenzen einer Mediation gezeigt werden, wird nämlich nicht unterschieden zwischen *Translation* und Sprachmittlung, und die Lehrkraft verwendet die beiden Begriffe synonym, sodass bei den Schülern der Eindruck entstehen kann, sie werden mit einer Übersetzung von Dialogen beschäftigt.

Wenn Sprachmittlung etwas ganz anderes ist als Dolmetschen und Übersetzen, sollte das Begriffspaar Mediation-Sprachmittlung (so wie es der GeR in seiner englischen und deutschen Variante benutzt) zunächst genauer betrachtet werden. Häufig beziehen sich Mediation und Sprachmittlung auf die gleichen Sprachaktivitäten, so wenn im gleichen Fortbildungsinstitut (Landesakademie Baden-Württemberg) im Fachportal Englisch Mediation, für Spanisch Sprachmittlung als Modul gesetzt wird. Dabei hat Mediation – zumal im schulischen Kontext – ursprünglich die Konnotation der Konfliktvermeidung und -regelung und bezieht sich mithin auf soziale Lernprozesse. Dem stellt Thaler seinen Begriff Sprachmittlung „im engeren Sinn“ zur Seite, an der immer drei Personen beteiligt seien und unter der „die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übertragung von mündlichen, schriftlichen oder graphischen Informationen von einer Sprache in eine andere“ (Thaler 2012: 210) verstanden werden soll. Im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch wird dem

Terminus *mediation* eine dritte, vermittelnde Bedeutung zugeschrieben, auch als *peer mediation* bezeichnet:

[Peer Mediation is] in its full form, a way of involving learners in the resolution of conflicts arising from such behaviours as name-calling, rumour-mongering and physical intimidation. In the foreign language class, peer mediation ... serves the additional purpose of developing a wide range of communication skills, particularly ones to do with fruitful discussion (Lindstromberg 2004: 27).

Hier liegt auch die Erklärung, warum beide Begriffe häufig miteinander identifiziert werden. Allerdings setzt sich in der Diskussion mittlerweile die Wortwahl Sprachmittlung durch (vgl. Königs 2010: 287), die hier zusammenfassend als sinngemäße und adressatenorientierte Übertragung von mündlichen und schriftlichen Textsorten in eine andere Sprache definiert wird und die Aktivitäten umfasst, mit denen Lernende häufig konfrontiert werden. Auch eine negative Definition ist sinnvoll: Sprachmittlung ist nicht eine neue, verbrämte Form des Übersetzens¹⁰ und nicht der Einzug von Zweisprachigkeit im *language classroom*.

Das Problem, das bei der Präsentation von Sprachmittlungsaufgaben auch noch in der neueren Lehrwerksgeneration (hier bezogen auf Englisch) auftritt, ist allerdings keines der Definition, sondern des Kontextes. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich bei Sprachmittlungsaufgaben in Textbüchern häufig um verkappte Grammatikübungen oder Übersetzungen ohne Realitätsbezug. Erstere werden kaum in einen Kontext bzw. Handlungsrahmen eingebunden, Übersetzungen besitzen darüber hinaus keine wirkliche kommunikative Funktion (vgl. *ibid.*: 286). Auch einschlägige Übungshefte und Workbooks reduzieren Sprachmittlung häufig auf mechanische Arbeitssequenzen und tragen nicht zur Integration der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen bei, weil diese beziehungslos nebeneinanderstehen.

Die gebräuchlichen Stimuli „*tell your English friend who doesn't have any German ...*“ oder auch „*write a postcard to your Granny ...*“ zeigen ein falsches Verständnis von Sprachmittlung, weil sämtliche Umschreibungen und Erschließungsstrategien fehlen. Aber Aufgaben unter der Bezeichnung „*Translation*“ erwecken noch nicht einmal den Anschein, irgendetwas mit Kommunikation zu tun zu haben und stehen isoliert im sonstigen Übungsgeschehen. Eine deutlich weiter entwickelte Variante – im Sinne der oben definierten Sprachmittlung – nutzt Stimuli zu *language activities* auf der Basis von Simulationen, die an reale Ereignisse anknüpfen und deren Lebensbezug dem der Schüler angenähert ist. Bei anderen – immer noch auf grammatische Einzelphänomene bezogenen – Sequenzen wird immerhin ein Handlungsrahmen genauer beschrieben und der Adressat – der nicht(s) verstehende *American exchange student* – mit ins Boot geholt:

Test 15 – Schwerpunkt Mediation ... Mediation: Rules in the classroom

The following rules are on a poster in your classroom but the American exchange student who is in your class doesn't understand them. Please explain in English.

Alle Schüler müssen pünktlich zu Stundenbeginn im Klassenzimmer sein.

¹⁰ Zur gleichwohl vorbereitenden und flankierenden Funktion der *Translation* vgl. De Florio-Hansen 2013: 60-62, die ein wissenschaftlich fundiertes und sehr differenziert ausgelegtes Modell einer „Mediation Competence of L2 Learners“ präsentiert.

Alle Bücher und Hefte müssen mitgebracht werden. Zwei Schüler dürfen sich ein Englischbuch teilen.

Wer die Hausaufgabe vergessen hat, ...“ (usw).¹¹

Bei eher zielführenden Beispielen werden die für die Sprachmittlung wesentlichen Teilfertigkeiten *select and explain* akzentuiert mit dem Hinweis: *only explain the most important information in English* (ibid.). In Weiterentwicklungen wird nicht nur deutlich, dass die Komplexität von Sprachmittlungsaufgaben je nach Handlungsrahmen und Adressaten eine ganze Reihe von Teilkompetenzen anbahnen kann und aktivieren muss, sondern auch, dass diese durchaus erfolgreich in einen kommunikativen *task-cycle* integrierbar sind. Weitere Beispiele aus der neueren Lehrwerk-Entwicklung können diesen Trend insgesamt bestätigen, wenngleich dabei einige grundsätzliche Bedenken gegen sprachmittelnde Aktivitäten nicht außer Acht gelassen werden sollen.

Kritische Stimmen beschäftigen sich mit der Frage, ob die Sprachmittlung mitunter Aufgaben konstruiert, die realitätsfern bleiben, – oder polemisch gewendet: „In welchen real life Situationen braucht man das, mal abgesehen von der des Englischen nicht mächtigen Großmutter, die sich so brennend für einen New York Times Artikel interessiert, dass sie ihn sogar schriftlich haben möchte?“ (Lüders: 2009 o.S.). Gelegentlich werden solche Aufgaben sogar als *banana ware* bezeichnet, wo das Produkt erst beim Käufer reife, und wann bitte habe man zuletzt gedolmetscht – vielleicht als Fremdenführer?

Eher Unterhaltungswert haben Vorschläge, die aus Mediation gerne Prädiation (Übergang zur Übersetzung durch präzise Mediation) oder Melidation machen möchten, bei der der kommunikative Rahmen wieder „die interessierte, aber des Englischen nicht mächtige Großmutter sein [wird], mit der man in der Welt herumreist“ (Lüders: 2011 o.S.).

Ernster zu nehmen sind Bedenken, ob Sprachmittlungs Aufgaben überhaupt für den FU förderlich sind, nicht zu viel Zeit auf Kosten anderer *language activities* beanspruchen und tatsächlich relevant sind. Auch der Realitätsbezug wird zu Recht infrage gestellt, nicht nur bei den „Stell dir vor ...“-Stimuli, sondern vor allem auch bei den schriftlichen Zusammenfassungen von Texten, hier von L2 zu L1.

3.2.4 Interkulturelle Interaktion

Bei aller Polemik und kritischen Betrachtung ist aber Sprachmittlung als Teil der interkulturellen Interaktion mittlerweile auch in der Fachdidaktik angekommen, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung oder Priorisierung – z.B. in der Frage, ob es sich dabei tatsächlich um eine neue, fünfte sprachliche Teilkompetenz handelt oder ob sie in die vier traditionellen Fertigkeiten integriert bleibt (vgl. dazu: Königs 2010: 285 ff.; Haß 2006: 112 f.; am ausführlichsten Thaler 2012: 209 ff.).

Wenngleich die Skills-4-oder-5-Frage eher akademischen Charakter behält, allerdings in der stufenweisen Umsetzung dann doch praktische Folgen hat, war Sprachmittlung seit der Veröffentlichung des GeR ins „Zentrum des Interesses“ (Kolb 2009: 71) gerückt und wurde in der Folge in Lehrpläne, Kerncurricula und Einheitliche Prüfungsanforderungen im Abitur aufgenommen.

¹¹ Das Beispiel ist aus einer Publikation des Stark Verlags entnommen: Haas: 2012

Denn „sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“ (Europarat 2001: 26). In Abschnitt 4.4.4 werden Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung unter „Übersetzen, Dolmetschen“ subsumiert und zwar als:

- Mündliche Sprachmittlung (nach Dolmetschen)
 - für ausländische Besucher im eigenen Land;
 - für Muttersprachler im Ausland;
 - in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw;
 - von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.
- Schriftliche Sprachmittlung (nach Übersetzung)
 - Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw) in der L1 oder zwischen L1 und L2;
 - Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw) (ibid.: 90).

Um zu ermitteln, „in welchen sprachmittelnden Aktivitäten die Lernenden aktiv werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird“, ist eine 4-Schritte-Strategie vorgesehen. Allerdings wird betont: „Es gibt hierzu noch keine Skalen.“ (ibid.: 90 f.) Damit wird ein Entwicklungsbedarf eingeräumt, der eine stufenweise Anbahnung der notwendigen Teilkompetenzen, z.B. in einer Aufgabentypologie, und ihre Integration in komplexere Lernaufgaben für den FU beschreibt.

3.2.5 Profile Deutsch

In „Profile Deutsch“ (Glaboniat: 2005) hat das Goethe Institut mit einer inhaltlichen Konkretisierung des GeR für Deutsch als Fremdsprache einen Teil dieses Entwicklungsbedarfes eingelöst und mit einer Skalierung von Kann-Beschreibungen (von A1 ab Seite 114 bis C2 ab Seite 208) einen konkreten Handlungsrahmen geschaffen. Er ist auch auf andere Fremdsprachen übertragbar und kann für komplexere Lernaufgaben adaptiert werden.

Sowohl im GeR als auch in Profile Deutsch steht zwar Sprachmittlung als Teil 4 der „Kommunikativen Aktivitäten und Strategien“ bzw. der Kann-Beschreibungen nicht im Mittelpunkt von *language activities*, kann aber als wesentlicher Bestandteil der interkulturellen Kommunikation als ein Startschuss für die Entwicklung von kompetenzorientierten Sprachmittlungs Aufgaben gelten. Solche Lernaufgaben können die Unterrichtsentwicklung im FSU nachhaltig steuern und die interlinguale Kompetenz erheblich bereichern, wenn eine Reihe von Bedingungen erfüllt sind. Insgesamt wird in diesem Kontext die interlinguale Kompetenz durch den GeR aufgewertet.

Im handlungsorientierten Ansatz des GeR, der Sprachlerner als sozial Handelnde versteht, werden Domänen als Lebensbereiche definiert, in denen die Bereiche des öffentlichen Lebens und der private Bereich für die Sprachmittlung als besonders prädestiniert erscheinen (Europarat 2001: 22). Sprachmittlung bedeutet dabei, verkürzt ausgedrückt, Informationen adressatengerecht in die andere Sprache zu übertragen. Kriterien für zielfördernde Sprachmittlungs Aufgaben sind neben dem Handlungsrahmen, d.h. den Situationen, in denen Sprachmittlung stattfindet, vor allem die Dimensionen von Information und Adressaten.

Hilfreich bei der Lösung von Sprachmittlungs Aufgaben sind auch die im GeR angelegten Strategien der Sprachmittlung in 4.4.4.3 als „Planung, Ausführung, Evaluation, Korrektur“ (Europarat 2001: 90 f). Dem entspricht der in Profile Deutsch beschriebene Einsatz von kommunikativen Strategien als metakognitives Schema: „Planung – sich einstellen, vorbereiten auf die kommunikative Aufgabe; Durchführung – durch den Einsatz von Techniken die kommunikative Aufgabe effizient und erfolgreich erfüllen; Kontrolle – Vorannahmen und Wirkungen der eingesetzten kommunikativen Mittel und Techniken überprüfen; Reparatur – falls nötig: Vorannahmen revidieren, Missverständnisse klären“. (Glaboniat 2005: 98)

3.2.6 Aufgabentypologie der Mediation

Bei den bisher analysierten Beispielen konnte bereits verdeutlicht werden, dass Sprachmittlung eine komplexe, interkulturell und linguistisch geprägte Aktivität ist. Sie erfordert u.a. Wissen im interkulturellen Umgang miteinander aufzubauen, in realitätsbezogenen Situationen zielgerichtet handeln zu können und eine handlungsorientierte Motivation der Interlokutoren aufzubauen. Dies ist auch ein Hinweis darauf, dass Sprachmittlungs Aufgaben in besonderem Maße der Triade des kompetenzorientierten FU als Wissen-Können-Einstellungen entsprechen und für komplexere Lernaufgaben geeignet sind. Hier muss nicht entschieden werden, ob *language activities* der Sprachmittlung als neue, fünfte sprachliche Teilkompetenz ein Eigenleben erhalten, aber sie müssen für den gegebenen Handlungsrahmen gleichwohl – und zwar in der Verschränkung mit anderen sprachlichen Fertigkeiten – stufenweise vorbereitet und umgesetzt werden.

An dieser Stelle schlage ich eine Aufgabentypologie vor, gleichsam als Taxonomie der Sprachmittlungs Aufgaben, um die Anbahnung der notwendigen Teilkompetenzen in einem kooperativen Lernprozess zu gestalten. In der fachdidaktischen Literatur entstehen z.Zt. eine Reihe von Vorschlägen, die der Lehrkraft bei der Umsetzung von Sprachmittlungs Aufgaben hilfreich sein können und Sprachmittlung als Unterrichtselement nachhaltig etablieren helfen. Dabei werden unterschiedliche Kriterien formuliert, die eine Priorisierung auf verschiedenen Ebenen vorschlagen: nach Textsorten; nach Kompetenzen; nach Anforderungsprofilen; nach Situationen/Domänen; nach interkulturellen Wissensbereichen (vgl. insbesondere Pfeiffer 2013: 52 und Caspari 2013: 32).

Die folgende pragmatische Matrix inkorporiert die vorstehenden Prioritäten, folgt dem Kontinuum von *common events* zu *critical incidents* und verwendet dabei die globale Diskurskompetenz als Leitmotiv. **(B 3b)**

	Knowledge	skills	volition		
	common events	context (situations, roles, addressees)	task verbs SM specific competencies	text types genre	grade/motivation
		every day life	<i>para-phrase</i> identify describe	poster	beginner/ inter-mediate personal preference
		every day life	name <i>present</i> outline	hobby	dito
		commodities	<i>identify</i> name <i>render</i>	labels wrapper	dito interest
		school exchange	explain outline <i>bridge</i> <i>present</i>	class room rules	dito involve ment
		every day life	<i>illustrate</i> <i>put</i> <i>into</i> context explain <i>render</i>	signs pictograms instructions	dito practical issues
		traveling information	describe <i>render</i> characterise <i>compare</i> <i>scan</i>	flyer leaflets landmarks	dito & advanced pers. pref.
		eating habits	describe present <i>illustrate</i>	menu recipe	dito pers. interest
		etc			
	critical incidents				
		public domain	describe <i>present</i> analyse <i>illustrate</i> discuss <i>evaluate</i>	cartoons statistics graphs graffiti	advanced pers. interest public issues
		country profiles	describe <i>compare</i>	school health	advanced public

Abbildung 7: Matrix from common events to critical incidents

Mit der Matrix verfolge ich als Leitgedanken den stufenweise Übergang von *common events* zu *critical incidents* aus zwei Gründen. Er entspricht den im GeR skizzierten Domänen und deren für die Sprachmittlung relevanten Bereichen des praktischen (*personal interest*) und des öffentlichen Lebens (*public issues*) (Europarat 2001: 22). Es gibt, zweitens, zwar keine Grammatik der interkulturellen Teilkompetenzen für Sprachmittlung, aber ihre Komplexität steigt in diesem Übergang kontinuierlich, so dass sie so früh wie möglich – im Zusammenspiel mit den traditionellen Sprachfertigkeiten – angebahnt werden sollten.

Da die *rubrics* in der hier vorgeschlagenen Matrix keine zwingende Reihenfolge beinhalten, kann der Blick – je nach Unterrichtszusammenhang und Interessenlage – durchaus zunächst auf die Textsorten/Genres gerichtet werden, um von da aus zu entscheiden, welche Operatoren (*task-verbs*) und welcher Handlungsrahmen ausgewählt werden: Auch Motivation und Lernstufe (*grade*) können Ausgangspunkte werden. In der Matrix sollen alle wesentlichen Elemente der Sprachmittlung auftreten; es geht dabei um reale Situationen, die authentischen Rollen der Interlokutors, den Einbezug der Adressaten, Interessen geleitetes und zielorientiertes Handeln, das die interkulturellen Besonderheiten (von

common events bis *critical incidents*) als eigenständiges Wissensziel zur Sprache bringen kann.

Soll eine Priorität bei den sprachlichen Teilkompetenzen liegen, so werden Kompetenzen mit Hilfe der *task-verbs* skizziert und dabei solche mit besonderer Relevanz für Sprachmittlungs Aufgaben hervorgehoben, z.B. als: *paraphrase – bridge – reduce – render – summarise – scan – put into context – scaffolding*.

Wichtig bleibt der Hinweis, dass bei aller Zusammenschau immer nur eine begrenzte Zahl von Teilkompetenzen trainiert werden kann, sodass auch der Handlungsrahmen (*context*) entsprechend zu gestalten ist: Ausgewählte Situationen müssen von den Schülern sprachlich und kulturell zu bewältigen sein; die Rollen dürfen nicht zu weit von der Lebenswirklichkeit der Handelnden entfernt sein; die Adressaten sollen klar identifiziert und mit ihrer Interessenslage beschrieben werden; die Textsorten/Genres sind überaus vielfältig, sollten aber stets interkulturelle Lernmöglichkeiten und Kontraste enthalten; die Aufgabenstellung (*assignments*) hat einen mündlichen oder informell-schriftlichen Schwerpunkt mit einer oder reziproker Sprachrichtung.

Welche Stimuli aus einem in dieser Weise situierten *assignment* erwachsen und wie sie typischer Weise auf den kommunikativen Zweck bezogen werden können, wird für den französischen FU mit einem dialogischen und einem kreativen Textbeispiel von Caspari beschrieben: Bei einem Arztbesuch („Unwohlsein“) muss die Tochter zwischen deutschem Vater und französischem Arzt in beide Richtungen sprachmitteln; bei der Übertragung eines Tagesprogramms für den französischen Gast Schüler geht es nicht um Sehenswürdigkeiten und ihre Beschreibung, sondern um die erfolgreiche Einbindung des Gastes in ein geplantes Vorhaben. (vgl. Caspari 2013: 32)

Solche Beispiele sind ohne Weiteres auch auf den englischen FU übertragbar. (**B 3c - B 3f**)

In Anlehnung an die bei Elisabeth Kolb vorgeschlagene Aufgabentypologie (vgl. Kolb 2009: 73) kann der systematische Ort für Sprachmittlung im FU mit Hilfe meiner Aufgabentypologie jeweils genauer abgestimmt und den Sprachhandlungen der Lernenden zugrunde gelegt werden. Wie Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben kann Sprachmittlung als interlinguale und interkulturelle Teilkompetenz im FU angebahnt werden. Wie alle anderen werden diese in der Unterrichtspraxis nicht isoliert trainiert, können aber durchaus als *skills* im Sprachtraining des *task-cycle* gelegentlich im Fokus stehen – in der neuesten Lehrwerk-Entwicklung, in der sie bislang eher ein Schattendasein gefristet hatten, werden sie als Sprachmittlung sogar in den Mittelpunkt ganzer Units gestellt.

Als Möglichkeiten des „Andockens“ von Sprachmittlung im FU können so benannt werden: *writing: summary, structuring, purpose, register; speaking: purpose, agreeing, disagreeing, register* (nach Selz: 2014 o.S.). Damit kann Sprachmittlung verschiedene Aufgabenformate umfassen und lässt sich im Kontinuum von Sprach- und Schreibanlässen entwickeln, die – gleichsam idealtypisch – an Komplexität, Realitätsbezug und Verwertbarkeit zunehmen.

Generell zeigt die Förderspirale (siehe 3.2.2) deutliche Passungsmöglichkeiten in den Schritten „Planung und Einstieg“ (*priming the task*) und „Durchführung“ (*training and implementing*). „Differenzierendes Üben“ kann als Boxen-Stopp für die Lernenden besonders interessant werden, weil hier mit – für die private und berufliche Zukunft –

sinnvollen Aktivitäten die Mitteilungsfreude im FU erhöht wird und in der Anwendung von *paraphrasing, summarising, selecting, reducing, bridging* usw. Auswirkungen für die anderen sprachlichen Teilkompetenzen zu erwarten sind – gerade an dieser Stelle wird auch zum ersten Mal die „Gelenkfunktion“ von Sprachmittlungs Aufgaben im FU nachvollziehbar.

Die für diese Aufgaben erforderlichen spezifischen Kompetenzen (wie *rendering, reducing* – vgl. Matrix „Aufgabentypologie“) umfassen Hör- /Sehverstehen, Selektion von wichtigen Informationen, sowie – in der Sprachproduktion – Kompensations- und Ausweichstrategien, insgesamt bezogen auf interkulturelle Kompetenz. Die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel beziehen sich u.a. auf *structuring, tenses, questions, statements, exclamations, reported speech, modal verbs* (nach Selz: 2014 o.S.). Nicht nur im Boxen-Stopp verweisen also die angewandten sprachlichen Fertigkeiten auf die nachhaltige Gelenkfunktion, die Sprachmittlung im FU einnehmen kann und wird.

3.2.7 Die Sonderrolle in CLIL

In der Diskussion über das fremdsprachendidaktische Potenzial der Sprachmittlung erstaunt ein Befund besonders, wenn ihm auch unbedingt zuzustimmen ist: „Weitgehend unbeachtet ist dieses innovative Aufgabenformat bisher auch in der Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts geblieben, obwohl sich hier, z.B. in bilingualen Geschichts- oder Geographiemodulen, vielfältige Einsatzmöglichkeiten eröffnen“ (Rössler 2013: 20).

Der bilinguale Unterricht (hier in der Betrachtung bezogen auf Politik und Wirtschaft bilingual Englisch) bietet dabei nicht nur erweiterte Möglichkeiten für Sprachmittlungs Aufgaben, sondern ist in seiner curricularen Anbindung geradezu angewiesen auf die interkulturelle Sichtweise: „Das bilinguale Sachfach Politik und Wirtschaft betrachtet die Inhalte aus internationaler Perspektive und arbeitet verstärkt exemplarisch und vergleichend“ (HKM 2016). Im Unterricht des bilingualen Sachfaches geht es auch regelmäßig um interkulturelle sprachliche Aktivitäten. Daher schlage ich hier vor, den Begriff Sprachmittlung in diesen Programmen zu erweitern unter bewusster Einsetzung des *translanguaging*: „Here the lessons involve systematic use of both the CLIL language and the first language. For example, sometimes one language might be used for outlining and summarizing the main points, and the other for the remaining lesson functions“ (Do Coyle 2010: 16).

Damit findet Sprachmittlung als *translanguaging* im bilingualen Unterricht einen besonderen, vor allem systematischen Ort: „*Translanguaging refers to a systematic shift from one language to another for specific reasons*“ (ibid.).

CLIL Beispiel

In der Dualfunktion des bilingualen Unterrichts von Inhalt und Sprache wird die Rolle der Lernenden als aktiv Handelnde, gerade in Bezug auf vergleichende interkulturelle Arbeitsweisen, besonders betont und Sprachmittlungs Aufgaben sollten zum regelmäßigen Handwerkszeug gehören. Dies gilt z.B. für die Bearbeitung von *critical incidents*, die neben interkulturellem Wissen Ideen für Problemlösungen und Handlungsstrategien erfordern, um Situationen sprachlich erfolgreich zu bewältigen.

Critical incidents, in diesem Beispiel auf dem International Campus der Universität von Edmonton diskutiert, können sich sowohl auf den Alltag der Lerner beziehen (wie ist es bei uns, wie bei den anderen?) - als auch auf allgemeine Lebenssituationen, z.B. in anderen Ländern:

*In Canada students make lots of mistakes but the teacher says ‚good‘. Teachers should criticize children (students); it is good for children to remember their mistakes. ... When a student makes a mistake here, the teacher says ‚good, good‘ and doesn’t correct. If it is wrong, it is wrong, and the teacher’s job is to correct our mistakes.“ (Apedaile 2008: 35). **Discuss:** do you agree?*

*A young woman had recently arrived in Canada ready to start a new life. She found the weather a little cold but still enjoyed wearing the same style she wore at home: tight skirts and tight tops that had low necklines. After about a month she began to notice people staring at her. She thought they were looking at her because she was a foreigner. Then one day someone told her that only prostitutes dressed that way. She felt angry and insulted.“ (ibid.: 31) **Render:** what is your advice for her?*

In diesen Situationen wird Sprache, über die sprachlichen Teilkompetenzen hinaus, zum Lernmedium selbst und ermöglicht *language socialization* in unterschiedlichen Gesellschaften:

This perspective suggests that a learner’s languages – first language, second language, foreign language, heritage language and so on – all connect and can all be exploited as tools for learning. It also introduces salient points regarding the interrelationship between a learner’s different languages – for example: the relationship between first-language literacy and the development of oracy in other languages; the effects of code-switching between languages in CLIL settings as a positive pedagogic strategy, rather than a default position to address breakdowns in comprehension (Coyle 2010: 159).

Sprachmittlungs Aufgaben im bilingualen Sachfach entwickeln nicht nur dessen Eigendynamik, sondern zielen auf den *intercultural speaker*: *“Intercultural skills involve: the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other ... the capacity to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations“* (Byram: 2008 o.S.).

3.2.8 Sprachmittlung als Bestandteil von Lernaufgaben

Eine berechtigte Kritik an – vor allem in älteren Lehrwerken vorgefundenen – Sprachmittlungs Aufgaben bestand darin, dass sie isoliert und ohne authentischen Handlungsrahmen eingesetzt wurden. Seit der Initialzündung durch den GeR hat aber eine erhebliche Ausweitung von Sprachmittlungs Aktivitäten im FU stattgefunden. Von einem „Siegeszug“ zu sprechen, wäre euphemistisch, aber deutlich ist dennoch, dass Sprachmittlungs Aufgaben noch viel zu wenig in ein aufgabenorientiertes Lernszenario eingebettet sind.

Auf der Grundlage der Förderspirale für den FU stelle ich anhand von zwei Beispielen solche Möglichkeiten der Passung vor. Zunächst sind die Kriterien für einen Kompetenzen fördernden FU genauer zu bestimmen, dabei sind Lernaufgaben „...komplexe Settings im Sinne des task-based learning. Ihr Charakteristikum besteht im Unterschied zu formal-

sprachlichen und fertigungsbezogenen Übungen darin, im Unterricht möglichst realistische sprachliche Interaktionssituationen zu schaffen“ (Decke-Cornill 2010: 194).

TEFL Beispiele

Im „*Cambridge Coursebook English Unlimited B1+*“ (Rea: 2011 o.S.) werden solche Lernaufgaben als *target activities* in die 14 Units, die auch zusätzlich häufiger *across cultures* Sektionen enthalten, integriert. Die dort präsentierten mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten folgen dem *task-based learning* als: *pre-task, task-cycle, language focus*.

Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Geschichte und aktuelle Situation in Schottland. Auf der Basis von Songtexten und Romanauszügen besteht die Lernaufgabe darin, einen bilingualen *podcast* für die Partnerschule in Edinburgh mit dem Titel „*Scottishness versus Germanness*“ zu entwickeln (ausführlich in De Florio- Hansen/Klewitz 2010: 225ff.).

3.2.9 Perspektiven

Nach meinem Verständnis beruht Sprachmittlung auf realitäts- und alltagsnahen Situationen, erfüllt die Bedingungen eines authentischen Lernszenarios und bereitet damit auf interlinguale und interkulturelle Lebenswirklichkeit auch jenseits der Schule vor. Im CLIL wird sie um *translanguaging* erweitert und leistet einen essentiellen Beitrag zur *global literacy* (vgl. UNESCO 2004, zitiert nach Coyle 2010: 160). Sie befindet sich seit ihrer Verankerung im GeR auf einem nachhaltigen Weg in den FU und fördert Sprachlernbewusstheit wie kulturelles Wissen.

Im FU der angelsächsischen Länder spielt Sprachmittlung keine herausgehobene Rolle und wird allenfalls als *code-switching* (in CLIL) genutzt, wenngleich erste Ansätze zu einem pragmatischen Einsatz beispielsweise im Victorianischen Abschlussexamen praktiziert werden. Nach Auskunft von Lehrkräften wird dort mittlerweile im Sprach-Training zum *VCE (Victorian Certificate of Education)* den Prüfungsabschnitten „*Section 2: Reading and responding; Section 3: Writing in the language*“ (vgl. VCAA: 2005-2014 o.S.) das Verfassen einer Zusammenfassung durch die australischen Deutschlerner in ihrer Muttersprache vorgeschaltet, ehe der Test „*in the language*“, also auf Deutsch, geschrieben wird.

Aber auch in einem FU, der sich auf den GeR bezieht, sind Weiterentwicklungen in der Sprachmittlung notwendig und in Ansätzen auch sichtbar. Skalen zur Evaluation von Teilkompetenzen sind entwickelt, desgleichen Deskriptoren zur Bewertung der mündlichen Sprachleistung, und auf der Plattform der Konferenz der Kultusminister wird ein „Planungsraster einer Fortbildungsveranstaltung, Fachkonferenz – Fertigkeit: Mediation“ angeboten. (KMK: 2018 o.S.).

In den Abiturvorschlägen (z.B. in Hessen) ist Sprachmittlung als kombinierte Aufgabe im Leistungskurs etabliert, wird allerdings von Schülern seltener ausgewählt. Ganz anders verhält es sich in der Unterrichtspraxis, wo insgesamt ein merklicher Siegeszug der Mündlichkeit zu verzeichnen ist und in der Qualifikationsphase eine schriftliche Klausur durch eine mündliche Kommunikationsprüfung (Hessen in Q 4) ersetzt wurde. Mündlichkeit und Sprachmittlungs Aufgaben werden beide von Schülern als innovativ empfunden, bereiten auf einen bevorstehenden Schüler-Austausch vor und sind ganz allgemein viel beliebter als die leidigen Simulationsspiele im Unterricht, also die Geburtstagsparty oder die

Fahrradtour, die dann doch nicht stattfinden. Pragmatisch einsetzbar und wirkungsvoll (z.B. am Boxen-Stopp der Förderspirale) sind Handlungsraaster, die Sprachmittlungs Aufgaben als interessante und abwechslungsreiche Tätigkeiten erfahrbar machen.

Warum das so ist, wird am besten deutlich, wenn man den Youtube Clip „*Do you speak English?*“ (Youtube: 2008) einmal gemeinsam mit Schülern betrachtet. Hier wird spaßhaft illustriert, was man mit Sprache in Kommunikationssituationen noch so alles anstellen kann – sozusagen ein Appell an die Experimentierfreudigkeit der Schüler.

3.3 Lernen mit Bilder - *the Visual Turn*

In einer theoriegeleiteten Hinführung zur *visual literacy* werden zunächst Leitfragen zur Verwendung von Bildern im FU und in CLIL differenziert. Im unterrichts-praktischen Teil geht es um die Entwicklung von fünf Szenarien (3.3.3-3.3.7), in denen Bilder eine besondere Rolle spielen und die einer sprachlichen Progression folgen. In der Unterscheidung zwischen *teaching through pictures* und *teaching with pictures* entsteht eine Anleitung zur *best practice of teaching pictures*, in der die Situierung der Bildnutzung in einer Förderspirale zur Anbahnung von visueller Kompetenz im FU führen kann, die kritisch mit Bilderschwemme und Bildmanipulation umgehen wird, ohne den Mehrwert der visuellen Stimuli zu vernachlässigen.

3.3.1 Interaktiv oder dekorativ?

“*Carrying coals to Newcastle*” – wäre dem Ansinnen vergleichbar, in der digitalen (Fremdsprachen-)Welt den Einsatz von Bildern noch eigens zu begründen. Was wie „Eulen nach Athen klingen“, hat nicht nur eine lange Tradition in der Vermittlung von fremden Sprachen: Hier wird häufig auf das bebilderte mehrsprachige Vocabularium von Comenius, das ab 1658 etwa dreihundert Mal wieder aufgelegt wurde, verwiesen (vgl. Reinfried 1992: 41 ff., Hecke 2010: 19, auch Brewinska 2002: o.S.). Auch die neueren Lehrwerke machen von *pictures* und *images* reichlich Gebrauch, dies mit unterschiedlichen Funktionen und Verwendungsabsichten.

Wenn man – im Kontext des FU – Bilder als visuelle Texte versteht, die der Kommunikation in der Fremdsprache auch interkulturell dienen, ergeben sich eine Reihe wichtiger Fragen: Von welchem FU reden wir? Welche Bilder sind besonders geeignet, welche nicht? Wie können Bilder den FU bereichern, steuern, letztlich verändern? Unter welchen kulturellen Prämissen entwickeln Bilder ihre Wirkung? Warum brauchen wir überhaupt Bilder im FU? Wie hat sich ihre Verwendung verändert?

Von Interesse ist auch: Die Weiterentwicklung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien – von Zeichnungen zu Fotos und digitalen Bildmontagen; die Bedeutung der *visual literacy* – von der Bilderschwemme zur Analysekompetenz; die Folgen des *visual turn* für den FU und die damit verbundenen Lernprozesse.

Visuelle Medien (hier als Erweiterung des Bilderbegriffs benutzt – eine genauere Begriffsbestimmung und Abgrenzung von *pictures* und *images* erfolgt in 3.3.6) sind heute als Lehr- und Lernhilfe ein fester Bestandteil des FU, als „*institutionalised part of language teaching*“ (Hill 2000: 663). Dies ist das Ergebnis einer schrittweisen Unterrichtsentwicklung,

in der sich Bilder und Texte in einem nahezu komplementären Verhältnis angeglichen und ergänzt haben – sozusagen von der Illustration zur Instruktion. Bereits seit der Reformbewegung des 18. Jahrhunderts, ausgehend von den Dessauer Philantropisten, werden Bilder als Veranschaulichung des Lernprozesses benutzt und sogar für den Klassenunterricht erstellt (vgl. Reinfried 1992: 56 ff.). Während der neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts wurde die Nutzung von Bildtafeln zur Semantisierung und Bildbeschreibung weiterentwickelt (ibid.: 87 ff.).

Mit dem Aufkommen der audio-visuellen Methode seit den 1960er Jahren finden sich projizierte Bildfolgen und *tapes* kombiniert, und der Einsatz von vollständig illustrierten und bebilderten Lehrwerken wird zur Regel. Durch die kommunikative Wende im FU wird diese „Emanzipation“ der Bilder vollends verstärkt, die jetzt als Anlass und Auslöser von kommunikativen Handlungen genutzt werden und bei denen neben die Fertigkeit des Hörverstehens die des Sehverstehens hinzutritt. Schließlich entsteht ab der Mitte der 1980er Jahre die Notwendigkeit, eine „visuelle Kompetenz“ (vgl. Hecke 2010: 19) herauszubilden, die den Schülern einen reflektierten und kritischen Umgang mit den visuellen Medien erlaubt.

Die Dimension des interkulturellen Lernens hat in den 1980er Jahren Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden. Auch die visuelle Kompetenz rückte nach der Jahrtausendwende mehr und mehr in den Fokus des FU. Dies schlug sich auch in den Kerncurricula nieder, welche die interkulturelle kommunikative Kompetenz in Verbindung mit der visuellen Kompetenz – zumindest perspektivisch – festgeschrieben haben (vgl. ibid.).

In der neueren Generation von Lehrwerken wurde diese Entwicklung nicht nur mit der strukturierten Anlage von Lernaufgaben als *unit tasks*, neuerdings auch Kompetenzaufgaben (Cornelsen: 2014 o.S.; Klett: 2015 o.S.), aufgenommen. Hier setzt sich auch die Tendenz zur Absetzung der Bilder von den eigentlichen Textangeboten verstärkt fort, bis hin zur „*lavish production with colour photographs, which are today's basic products*“ (Hill 2000: 663). Fotos, Images, Illustrationen und Collagen erfahren eine außerordentliche Differenzierung, die multifunktional einsetzbar nicht nur mit Texten verknüpft werden, sondern diese auch an Stellen ersetzen. Damit gewinnt die Emanzipation der visuellen Medien eine sprunghafte Qualität, die ihre Loslösung als eigenständige (visuelle) Textsorten an Stellen – insbesondere bei den bilingualen Unterrichtseinheiten – bewirkt und insgesamt den Eindruck von diskontinuierlichen Texten noch verstärkt. Welche Folgen die veränderte Balance zwischen Bildern und traditionellen Texten für den Fremdsprachenunterricht haben wird, ist noch wenig erforscht – verleiht aber der Überlegung, die vier etablierten *language skills* um die *visual literacy* als fünfte bzw. sechste Fertigkeit zu erweitern, neues Gewicht (vgl. Michalak 2012: 109).

3.3.2 Visuelle (und digitale) Lernmedien

Die Möglichkeiten, die reale Welt mit den Angeboten der digitalen Lernmedien in den Klassenraum zu holen, sind innovativ und helfen, ein altes Dilemma bei der Arbeit mit Lehrwerken zu überwinden: „[...] *given the lack of reality involved in typical, textbook-based, general language learning, anything the teacher can do to bring the outside world into the classroom is likely to have a positive effect*“ (Hill 2000: 663).

Dabei spielen die visuellen Medien eine herausragende Rolle. Jüngere Schüler lernen ihre Vokabeln nunmehr mit Hilfe von bebilderten *word banks*, *phase 6* (als ursprüngliche Schülerinitiative mittlerweile vom Klett-Verlag übernommen) nutzen Illustrationen als Kernelement, und ganze „Lernlandschaften“ (beispielsweise bei Klett: 2015 o.S.) werden für die Situierung des Registers und grammatischer Strukturen ab dem Schuljahr 2016/17 zur Verfügung gestellt. Manche dieser Lernlandschaften („*In Town*“ – *ibid.*) erinnern allerdings an die Wimmelbücher (Ravensburger) der Kindheit und in der Abteilung „*speaking about pictures*“ (*ibid.*) sind die Wohnzimmer-Vergleiche eher Stilisierungen als reale Abbildungen, wenn mit digitalisierten Bildmontagen anstelle von wirklichen Fotos gearbeitet wird.

In einem weitergehenden Ansatz soll mit Bildern gelernt werden, die – nach Domänen sortiert – alltagstaugliche Kontexte dieser Art präsentieren: „*Les vêtements*“, „*à la plage*“, „*la voiture*“ (Langenscheidt: 2015 o.S.) und passend zu neuen Power-Wörterbüchern (*ibid.*) gestaltet sind. Insgesamt sind Bildergeschichten auch deshalb sinnvoll und erfolgreich, weil sie an die Lese- und Sehgewohnheiten der jüngeren Generation anknüpfen können und die Motivation der Lernenden nachhaltig verstärken.

Auch neue Prüfungsformen, wie die mündliche Kommunikationsprüfung in der Qualifikationsphase der Oberstufe als Klausurersatz und in den Abschlussprüfungen, generieren bildhafte Verlagsangebote, wie bei Cornelsen mit „*get your students talking*“ und „*more speaking practice.*“ (Cornelsen: 2013 o.S.) **(B 3g)**

Aus einem ganz anderen kulturellen Kontext stammt das *CAPL (Culturally Authentic Pictorial Lexicon)* von Michael Shaughnessy, das amerikanischen Studenten, die als Zweitsprache Deutsch lernen, ein realistisches Bild von Europa vermitteln soll. Dieses internetbasierte Projekt präsentiert „*language and cultural learning context through authentic imagery*“ (Shaughnessy: 2018 o.S.) und wird u.a. durch das Goethe-Institut unterstützt. Mit einer eigens bei Apple angebotenen „*Pictolang App*“ ist es über den FU hinaus im Alltag der lernenden, digitalen Generation verfügbar.

Fünf Szenarien zur Visual Literacy

3.3.3 Ein Bild sagt mehr...

Die vielzitierte Metapher „Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte“ muss auch die Macher der Londoner *The Times* überzeugt haben, die sich nach mehr als 180 Jahren zu einer grundlegenden Veränderung auf der Titelseite entschlossen hatten:

On 3rd May 1966 The Times printed news stories [including photographs] on the front page for the first time – the front page had previously been dedicated to advertisements and paid announcements (births, marriages & deaths) which helped significantly towards the costs of producing the newspaper (zit. nach Klewitz 2013: 110).

Manchmal wird die Herkunft dieses berühmten Sprichworts dem Gründer der Nachrichtenagentur Reuters zugeschrieben, wenngleich sein anglo-amerikanischer Ursprung nicht genauer zu belegen zu sein scheint. Vermutlich taucht es 1921 als „*One Look is Worth a Thousand Words*“ in einer Werbekampagne der amerikanischen Firma Barnard für *baking soda* auf und wird sechs Jahre später falsch zitiert als „*One picture is worth ten thousand words*“. Dass es von den Urhebern als chinesisches, auch japanisches Sprichwort – sogar mit

Bezug auf Konfuzius! – ausgegeben wird, sollte seine Glaubwürdigkeit untermauern, wengleich es diese Länder nie gesehen hat.

Interessanter ist aber der sprachliche Unterschied zwischen englischem Ursprung „*is worth*“ und deutscher Übertragung „sagt mehr als“; was als verkaufsförderndes Argument in den USA gedacht war, wird in der deutschen Version zu einer besonderen Qualität der Bildaussage, weist auf den Mehrwert von Bildern und deren Aussagekraft hin.

Ihre Wirkungskraft haben Bilder in mehr als 100 Jahren nicht verloren, aber ihre Qualität hat mit der Digitalisierung entscheidend „unser Bild von der Welt verändert“¹². Eine gigantische Bilderflut bestimmt heute nicht nur den journalistischen Alltag: Während Fotoagenturen in Zeiten analoger Bilder pro Tag 200 Fotoangebote erhielten, sind es nach der Digitalisierung heute mehr als 10.000. Damit entsteht für die Verwertungskette Information – Kommunikation – Konsum eine völlig neue Problemlage. Einerseits geht es um Wahrhaftigkeit, also die Frage, ob ein Bild authentisch, gestellt, nachbearbeitet oder manipuliert ist. Andererseits geht damit einher der Verlust von Bild-Ikonen, ob positiver (wie bei dem Fall der Berliner Mauer mit einem Platz in den Schulbüchern) oder negativer Natur (wie bei dem 1972 auf der Flucht vor amerikanischen GIs fotografierten vietnamesischen Mädchen, das die Antikriegs-Stimmung der Bevölkerung international nachhaltig beeinflusst hat). In der digitalen Bilderzeit wird der Redakteur zum „Nadelöhr“ (ibid.) für zu viele Bilder, was Terrorgruppen wie ISIS brutal auszunutzen wissen.

Wenn Charakter und Qualität von Bildern einem weitgehenden Veränderungsprozess unterworfen sind, hat dies offensichtlich auch Folgen für die visuellen Medien insgesamt und damit ihrem Einsatz im FU. Ein klassisches Beispiel aus dem Unterrichtsmodul „*The American Dream*“ vermag dies zu verdeutlichen, zumal es immer wieder in Unterrichtsmaterialien im Englischunterricht auftaucht (vgl. z.B. Freese 1996: 2).

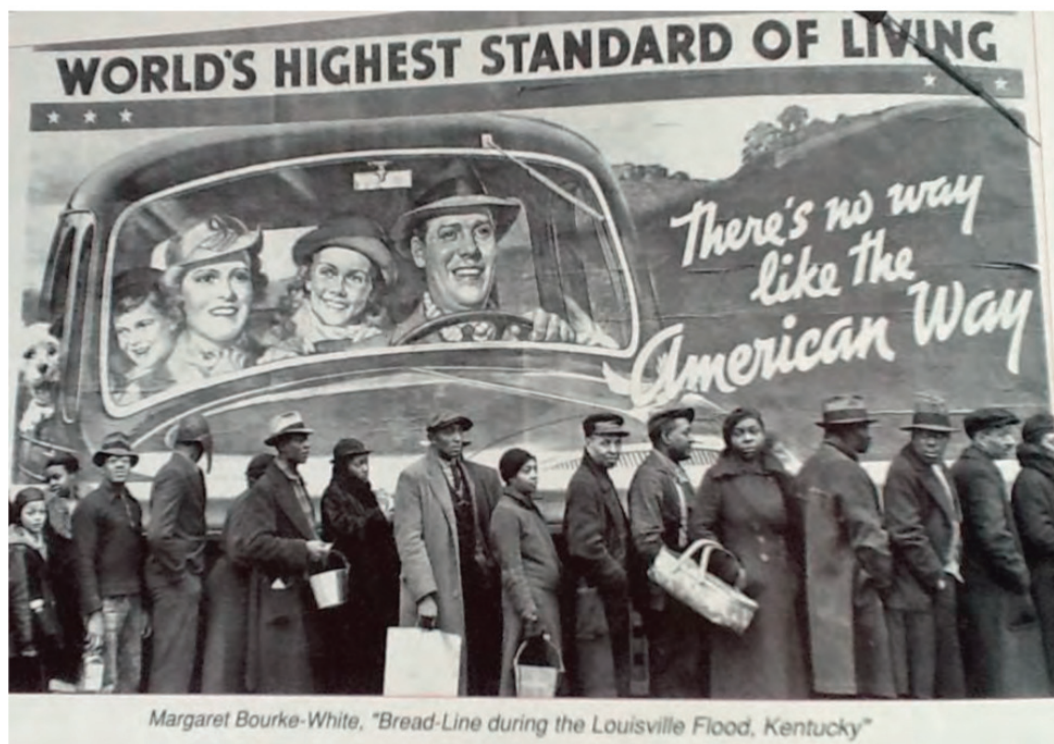
TEFL Beispiel

Mit diesem Bild wird die Unterrichtseinheit „*The American Dream*“ häufig eingeleitet:



Die Original-Version zeigt die Wirkungskraft von Bildern auf doppelte Weise: Im selben Jahr wurde untenstehendes Foto während einer Überschwemmung gemacht, bei der viele farbige Bewohner in armen Stadtteilen obdachlos wurden. Der Kontrast zwischen beiden Bildern liefert den Bezugsrahmen für eine Lernaufgabe, die das Spannungsverhältnis zwischen *American Dream* und *American Nightmare* thematisiert.

¹² Frankfurter Allgemeine Sontagszeitung: 01.02.2015



3.3.4 Konstruktives Lernen und Scaffolding

In ihrer bürokratischen Überdehnung wird zwar die Wende zum kompetenzorientierten FU – oftmals als Paradigmenwechsel etikettiert – als eine noch nicht abgeschlossene Baustelle in Schulen betrachtet. Der Versuch, Unterrichtsentwicklung *top down*, per Kultusbeamten in Gang zu setzen und nachhaltig zu „implementieren“, ist der Bürokratie vieler Orten auf die Füße gefallen, wenn Lehrer sich für die Entwicklung von Schulcurricula nicht hinreichend qualifiziert und nicht mit der notwendigen zeitlichen und sächlichen Unterstützung versehen sahen. Auch in der Fachdidaktik wird weniger ein Paradigmenwechsel gesehen – der ja bereits mit der kommunikativen Wende erfolgreich eingeleitet und im GeR verankert wurde –, als gelegentlich eine Überbetonung der evidenzbasierten Unterrichtsprozesse auf Kosten der Inhalte und des Bildungsbegriffs. Launisch hat einer ihrer bekanntesten Vertreter, Engelbert Thaler, dafür das Akronym KKOS erfunden, mit dem er das „seit der Jahrtausendwende grassierende Kompetenz-Konzept-Obsessions-Syndrom“ in die Nähe von „Kokolores“ rückt. Zu Recht weist er im Übrigen darauf hin, dass der Kompetenzbegriff als einer der „*catch-all terms*“ dem Risiko unterliegt, „alles anzuvisieren und nichts zu treffen“ (Thaler 2010a: 4).

Beobachtbar, wenn auch weniger messbar sind aber auch die Veränderungen, die mit der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung im FU stattgefunden haben. Mit der Notwendigkeit, Schulcurricula vor Ort zu entwickeln, hat sich in den Fachschaften eine – zumindest, was den gymnasialen Bereich anbelangt, – bisher nicht bekannte Kooperationskultur etabliert, die sich mit der Einführung neuer Prüfungsformen (z.B. der mündlichen Kommunikationsprüfung in der Qualifikationsphase) als praktisches Erfordernis intensiviert hat.

Darüberhinaus haben Verlage und Lehrwerke umfassend auf einen Kompetenz-Begriff reagiert, der sich schlagwortartig in der Trias Wissen – Können – Einstellungen in den Unterrichtsmaterialien spiegelt. Verstärkt durch digitale Medien können Schüler umfassender als bisher aktiviert und insbesondere auf das „Können“ – also die sprachlichen Fertigkeiten – aufbauende kreative Sprachhandlungen orientiert werden. Dass für den Sprachlernprozess tendenziell die visuelle Kompetenz zu diesen *language skills* gehört (ob neben der Mediation eventuell als *6th skill*), ist dabei nicht ohne Bedeutung.

Grundlegend ist davon auszugehen: „*learning is in some sense always constructive, even in environments where direct instruction predominates*“ (De Corte 2011: 35). Mit dieser evidenzbasierten Annahme lassen sich wichtige Rahmenbedingungen beschreiben, die für die Anbahnung visueller Kompetenz im FU ausschlaggebend sind und die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern bestimmen, einerlei, ob es sich um *unit tasks* (Lernaufgaben) der neueren Lehrwerke handelt, digitale Begleitmaterialien einbezogen werden oder der Lernprozess selbst im Fokus steht. Diese Rahmenbedingungen, hier konkretisiert als Situierung der visuellen Kompetenz, lassen sich umfassender in unserer Förderspirale als *visual literacy* beschreiben, in deren Einzelschritten Bilder unterschiedliche Funktionen gewinnen und die abschließend (als *best practise* 3.3.11) systematisch beschrieben wird.

Für das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist zunächst festzuhalten, dass diese Förderspirale einer dialektischen Beziehung zwischen *Direct Instruction* und *Scaffolding* gleicht. Man muss nicht ein ausgesprochener Anhänger der John-Hattie-Findings sein, um die Wiederentdeckung einer gewissen Dominanz der Lehrer-Rolle zu registrieren. Damit ist kein *revival* des Frontalunterrichts gemeint, denn Hattie macht in seinen Erfolgsindikatoren (bei ihm „Effektstärken“, vgl. dazu De Florio-Hansen 2014: 30) sehr deutlich, dass er den Unterricht primär durch die Augen der Schüler sieht und Entwicklungsbedarf vor allem in einer Feedback-Kultur der Schulen – als dialogisches Lernen mit der Lehrkraft – besteht. So gesehen ist die von ihm propagierte *Direct Instruction* nur die andere Seite eines von den Schülern her gedachten *Scaffolding*.

Beide Parameter sind keineswegs eine Neuerfindung, bedingt durch einen kompetenzorientierten FU. *Scaffolding* geht zurück auf die Untersuchungen des amerikanischen Psychologen Jerome Bruner, der ebenso wie Vygotsky von einer sehr aktiven Rolle des Erwachsenen – also im FU der Lehrkraft – bei der Förderung kindlicher Lernprozesse ausgeht, wobei Schüler in diesem sozialen Lernprozess öfter der konkreten Hilfestellung bedürfen, die nicht bei Beratung oder der Organisation von Stationen-Lernen stehen bleibt. Bruner benutzte den Begriff *Scaffolding* seit Mitte der 1970er Jahre, um damit Lernhilfen für Kinder zu beschreiben, die ein bestimmtes Ziel erreichen wollen und bei denen Erwachsene über inhaltliche Vorgaben, Strukturierungen und – bei Bedarf – über deren Abänderung entscheiden. Insofern ist dieses Stützkonzept mit Vygotskys *Zone of Proximal Development* vergleichbar, bei der es ebenfalls um den Zielbereich in Lernprozessen und die dorthin führenden Unterstützungsschritte geht, die von der Lehrkraft geplant und aus der Sichtweise der Lernenden erforderlich oder bereits überflüssig erscheinen.

Scaffolding (ein Gerüst errichten) bezeichnet mithin eine besondere Form der Hilfestellung, die eng auf den einzelnen Lernenden abgestimmt ist. Die Hilfen orientieren sich an der *Zone of Proximal Development* im Sinne von Vygostky. Diese Zone beschreibt die Kluft zwischen

dem aktuellen und dem potenziellen Lernstand. Durch die Unterstützung der Lehrkraft gelingt es vielen Lernenden, mehr Wissen und Können zu erwerben, als sie es auf sich selbst gestellt könnten (vgl. dazu und zu den Auswirkungen auf die Lehrerfortbildung: De Florio-Hansen 2009: 27).¹³

Poetisch ausgedrückt, wirkt Scaffolding als Bereicherung der eigenen Lernkompetenz – aus Schülersicht – und wird nach meinen Erfahrungen in der *visual literacy* eine eigene Dynamik entfalten können (vgl. ausführlich dazu: Kapitel 5).

3.3.5 Unterricht über oder mit Bildern

Anthropologisch gesehen, kamen Bilder lange vor der (geschriebenen) Sprache, wenigstens was die Überlieferung betrifft. Aber bereits die frühen Höhlenzeichnungen beinhalten mehr als eine direkte Wiedergabe physischer Realitäten und sind häufiger *images* denn *pictures* (zur Unterscheidung vgl. 3.3.6). Am Beispiel der australischen *dot paintings*, deren Ursprünge als Ausdrucksformen einer der ältesten, der Aboriginal-Kulturen gelten, kann dies unmittelbar verdeutlicht werden. Zwar finden sich bei Aborigines auch Darstellungen von Jagdszenen und Tieren, die in den *rock paintings* von Uluru und anderen Kultstätten eine unmittelbare Vorstellung und Bedeutung beim Betrachter konstituieren und ohne weitere Interpretation zu erschließen sind. Aber gerade die spezifische Kunstform der *dot paintings* verlässt die physische Realität, und es bedarf der kulturellen Situierung, um ihren Symbolgehalt zu verstehen. *Dot paintings* beinhalten Überlieferungen von einer besonderen, kulturbedingten Aneignung von Natur, sie repräsentieren neben Elementen der *Dream Time* Hinweise auf *water holes*, stammesbedingte Abgrenzungen und Ausdrucksformen des Lebenszyklus. Die Erklärung der Weltwahrnehmung von Aborigines geht über das Verstehen von Symbolen hinaus und erfordert und befördert die Erfassung von dahinter liegenden Konzepten:

Thus, seeing appears to be an innate prerequisite to conceptualize, to understand and to put the surrounding world into words. This may be the reason why visual representations are often used as a simplification like a stereotype to convey a 'message' (Woltin 2011: 45).

Bei der Anbahnung von *visual literacy* gewinnt der Einsatz von Scaffolding insofern eine besondere Bedeutung, als Bilder unmittelbarer als Texte wirken und sprachliche Barrieren zunächst eine geringere Rolle zu spielen scheinen. Allerdings ist bei ihrem Einsatz im FU deutlich zu beachten, um welche Form von *visual aids* es sich dabei handelt. Dabei sind zwei Grundformen unterscheidbar: *teaching with* und *teaching through pictures*, was David Hill an einem einfachen Beispiel verdeutlicht:

If the teacher holds up a picture of someone drinking a cup of tea, asks the class "What did he do yesterday?" and gets the reply "He drank a cup of tea", then the teacher and the students are talking *about* the picture. [...] If, on the other hand, the teacher gives a set of pictures to groups of four students, who then take it in turns to ask about the actions shown in relation to their own lives, we have a very different result. [...] Here, the students are talking *through* the pictures. It is a very different activity, and is a moderately controlled practice activity where the students are involved in talking about their own realities. (Hill 2000: 664)

Damit Bilder ihre volle Wirkung im FU entfalten können, entweder als Gesprächsauslöser oder als Anlass von strukturierter Kommunikation, kommt die Ausgestaltung von *visual*

¹³ Als *teaching strategy* ausführlich in Kapitel 5 beschrieben

literacy nicht umhin, die folgenden Fertigkeiten zu trainieren: „*skills to recognize, read, understand, use, interpret, analyse and evaluate visual representations by critically communicating about them*“ (Woltin 2011: 46). Diese Elemente der *visual literacy* sind umso bedeutsamer, weil es sich bei *pictures* und *images* immer schon selbst um Interpretation von Wirklichkeit handelt, und zwar in dem Kontinuum zwischen Information und Manipulation. In der digitalen Wirklichkeit dürfte die Manipulationsgefahr noch erheblich verstärkt sein.

3.3.6 The visual turn: von der Vielfalt der Bilder

Eine um sich greifende Bilderflut (vgl. 3.3.3) hat demzufolge nachhaltige Auswirkungen auf die Realität des FU. Wenn dessen Ziel ein trans- und interkulturelles Bildverstehen sein soll, sind neben den methodischen Konsequenzen vor allem die unterschiedlichen Bildformen in ihrer ganzen Vielfalt zu beachten.

Bei dem zu beobachtenden *visual turn*, der gelegentlich auch als „visuelle Zeitwende“ mit einem „Wandel von der Wort- zur Bildkultur“ (Michalak 2012: 108) beschrieben wird, tauchen Bilder als ein Stück Realitätseratz auf, weil sie auf den ersten Blick einfacher zu verstehen sind als ein Text. Zunehmend – vor allem in Lehrwerken – ersetzen Bilder auch ganze Texte, so dass eine innere Differenzierung des Bildmaterials angebracht ist.

Die Unterscheidung zwischen *pictures* und *images* wurde bereits angedeutet; sie lässt sich zusammenfassen als: *all images are pictures, but not all pictures are images*. In diesem Zusammenhang tauchen zwei Grundformen als Gattungen auf – Bildmedien und Verbundmedien (nach Timm 1998: 137). Bildmedien sind dann vor allem Fotos, Collagen, digitalisierte Bildmontagen, Bildergeschichten, grafische Darstellungen und Gemälde. Um Verbundmedien handelt es sich bei Bildergeschichten und Collagen mit Texten, Video-Clips und Film-Sequenzen sowie Mischformen bis hin zu Animationen und *graphic novels*. Sie alle ermöglichen unterschiedliche analytische und kreative Arbeitsweisen, die von ihrer Funktion innerhalb des FU abhängig sind und sowohl formale Eigenschaften als auch Bedeutungsgehalt transportieren.

3.3.7 The critical turn: von der Funktion der Bilder

So vielfältig – mittlerweile! – Bilder verfügbar sind, so vielfältig sind auch ihre Einsatzmöglichkeiten im FU, weil mit ihnen ein nachhaltiges Lernen durch die Aktivierung aller Sinne möglich ist (vgl. Hecke 2010: 19). Dabei können landeskundliche, motivierende, semantisierende und sprachinduzierende Funktionen häufig nebeneinander treten, und ihre Verwendung ist keineswegs auf einzelne Sprachlernphasen beschränkt. Im Vergleich zur Wirkung von Texten ist der visuelle Stimulus von Bildern erheblich größer, weil er auf ganz unterschiedlichen Ebenen wirksam wird: Zum Bild wird eine (bizarre) Geschichte erfunden, eine Bildergeschichte wird verfasst, ein Cartoon beschrieben, erklärt und interpretiert, Collagen und Videos werden versprochen. Zu erinnern ist auch an die Tradition des *show and tell* im angelsächsischen Sprachunterricht.

Am häufigsten werden Bilder als Veranschauungsmaterial eingesetzt, aber auch die Visualisierung von Wissen (z.B. in *mind maps* oder „Lernlandschaften“) spielt eine größere Rolle im FU, der insgesamt auch deshalb von Bildern profitiert, weil diese den Alltag der Zielsprache „abbilden“ können. Mit der Verbindung von Sprache und Bild in diesen

verschiedenen Bereichen wird gleichsam eine mediale Transformation angestrebt, in der sich die Kommunikation und ihre Intensität verändern (vgl. Michalak 2012: 108).

Da Bilder immer in ihrem kulturellen Kontext existieren und Realität niemals ungebrochen darstellen, muss aber die Konfrontation mit Bildern sprachlich angemessen vorbereitet werden – und dies in kritischer Absicht. Deshalb besteht auch eine enge Verbindung zwischen der Bildaussage und dem Verwendungsanlass, weshalb Bildtypen nach bestimmten Kriterien für den FU ausgewählt werden sollten: Fotos (auch Filme und digitalisierte Bildmontagen) eröffnen neue Wege zu Texten, fördern Intertextualität und eine interkulturelle Perspektive. Bildergeschichten und Comics ebnen den Zugang zur fiktiven Welt und bieten die narrative Dimension. Karikaturen, Collagen und Plakate erzeugen im Dialog mit Texten eine produktive Spannung. Diagramme, Statistiken und Karten erleichtern den Zugang zu landeskundlichen Inhalten. Bildproduktionen als Performance, Fotografieren und im darstellenden Spiel führen zu intensiven Auseinandersetzungen im handlungsorientierten Unterricht (adaptiert nach Michalak 2012: 110).

In Abhängigkeit von Lernzielen lassen sich vier Hauptfunktionen des Bild-Einsatzes im FU identifizieren: **Darstellen:** Illustrieren von Textinhalten, Hineinversetzen in eine Sprachsituation, Veranschaulichen von Situationen; **Informieren:** Bilder sind verständlicher als Texte und direkter, weil sie Informationen repräsentieren; **Erklären:** Konkretisieren schwieriger Textabschnitte und Unterstreichen der darstellenden und informierenden Funktion; **Kommentieren:** Diskutieren über die manipulative Wirkung von Bildern.

Mit den Augen der Schüler betrachtet, werden eine Reihe von Aktivitäten möglich und sinnvoll. Sie beachten die Quelle von Bildern, beschreiben den Bildinhalt, erläutern mögliche Intentionen, recherchieren den historischen und kulturellen Kontext und erarbeiten Denotationen (auf der beschreibenden Ebene) sowie Konnotationen (in der kulturellen Implementierung) (vgl. Woltin 2011: 46).

Aber – Bilder können auch als Mittel der visuellen Manipulation benutzt werden, und hier insbesondere sind die Einsatzmöglichkeiten des Scaffolding zu nutzen. In seiner Englischdidaktik hat Frank Haß Aktivitäten zum Umgang mit Bildern in einer Auswahl zusammengestellt, für die jeweils ein abgestuftes Scaffolding auf der Arbeitsebene notwendig wird: Bilder und Wortschatz; Bilder und Grammatik; Bilder und Hören; Bilder und Lesen; Bilder und Sprechen; Bilder und Schreiben; Bilder und Interaktion; Bilder und interkulturelle Fertigkeiten; Bilder und Literatur (vgl. Haß 2006: Anhang Nr. 63/DVD).

Auch die neu eingeführten Lernaufgaben beziehen sich auf dieses Repertoire: „Was du in einer Unit gelernt hast, kannst du in einer Lernaufgabe zeigen“ (Cornelsen 2015: 3), weil sie mit der Betonung von nunmehr sechs sprachlichen Fertigkeiten (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben-Hör-Sehverstehen-Sprachmittlung) ein Feuerwerk von kooperativen Lernformen installieren wollen. Wenn diese Lernaufgaben mit einer deutlichen Häufung von *pictures* und *images* operieren und insgesamt mit immer mehr Bildern im FU gearbeitet werden soll, können insbesondere altersgemäße Fotostories und als *unit starters* präsentierte digitale Bildmontagen tatsächlich als Fenster in die Realität der Zielsprachen-Kultur funktionieren. Umso erstaunlicher aber ist, dass die dazu notwendigen Elemente der *visual literacy* als weitere *skills* nur im Ansatz gezeigt werden: „The world behind the picture: vom Bild in den Film – Videoclips mit Aufgaben“ (ibid.).

Ob diese Fenster aus dem Lehrwerk von den Lernenden wirklich geöffnet werden können, bleibt zunächst eher ein Anspruch und ist abhängig von ihrer Situierung im Lernprozess, in dem ein strukturiertes Scaffolding hinzutreten müsste. Gerade für die Anfangsphase des FU, in dem Bilder besonders geeignet erscheinen, bleibt eine schrittweise Anleitung zum Durchmustern, Durchdenken und Versprachlichen (vgl. Timm 1998: 137) erforderlich, damit die „*world outside the classroom*“ (Thaler 2010b: 125) erfolgreich in den Sprachlernprozess integriert werden kann und die Diskrepanz zwischen Sprechabsichten der Schüler und ihren Ausdrucksmöglichkeiten nicht zu groß wird (vgl. Brewinska: 2002 o.S.).

Tatsächlich werden Sprachmittel als Ausdrucksmöglichkeiten in den Lehrwerken immer genau dann angeboten, wenn der Bildanteil tendenziell größer ist als der der Texte, was besonders in den Einführungssequenzen der Units regelmäßig der Fall ist. Weil sich grundsätzlich alle Bildsorten für alle Unterrichtsstufen eignen und Bilder mit vielen Details besser zum Sprechen motivieren, ein ästhetisches Erlebnis vermitteln und Gefallen oder Abneigung ausdrücken lassen (vgl. *ibid.*), ist die Häufung von *pictures* und *images* – ergänzt um zahlreiche Logos, die die Navigation im Lehrwerk erleichtern sollen – kaum nachteilig. Mit ihrer Hilfe lassen sich eine Reihe von Zielen verwirklichen: von Semantisierung und Transfer, Grammatisierung, Motivation und Kommunikationstraining bis hin zur Verbalisierung mit Sprechansätzen, Lernorganisation und interkulturellem Lernen (vgl. Hecke 2010: 20).

Lehrwerke bieten dabei eine große Bandbreite visueller Texte an, wengleich an Stellen das Bauhaus-Prinzip übersichtlicher wirken würde - immer dann, wenn diskontinuierliche Texte überhand nehmen und die narrativen Elemente des FU als „*Story 1-5*“ (Klett: 2015 o.S.) an die Units angehängt oder sogar aus diesen ausgegliedert als „*Text Files*“ (Cornelsen: 2015 o.S.) nur noch im Anhang erscheinen. Produktiv gewendet, könnte damit auch das Fenster in die Wirklichkeit einfacher geöffnet werden, wenn der Gedanke, das Lehrwerk als Leitmedium zu nutzen, zugunsten einer flexiblen, modularen Verwendung aufgegeben würde. Wenn dies, wie beispielsweise in der Förderspirale, strukturiert zu leisten ist, wäre es ein weiterer Baustein in der Unterrichtsentwicklung, die ja nicht auf Lehrwerke verzichten wird, diese aber immer kritisch im Hinblick auf „LAAIKE-Prinzipien“ überprüfen sollte. Das Akronym steht für **L**ebensbezug, **A**uthentizität, **A**ufgabenorientierung, **I**ndividualisierung, **K**ooperation und **E**valuation und ist für einen FU konzipiert, „der auf das tatsächliche fremdsprachliche Können in realer Sprachverwendung abzielt“ (De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 111). Hier wäre – neben dem deutlicheren Anbahnen der *visual literacy* – auch ein gemeinsam zwischen Lehrkraft und Schülern ausgehandeltes *Scaffolding* zu ergänzen, das in dieser Form noch in keiner der angebotenen Lehrwerke vorhanden ist.

3.3.8 Bilder-Geschichten

Bereits im Anfangsunterricht können Comics als authentische Texte (vgl. Gubesch 2005: 18 ff.) für eine altersgemäße Begegnung mit der Zielsprachenkultur benutzt werden, wenn methodische Schritte auf *visual literacy* abzielen und sogar zum eigenen Fabulieren anregen. Damit erhält der Einsatz von Bildern eine eigene Dimension, denn mit Bilder-Geschichten wird die Brücke zu den narrativen und fiktionalen Elementen des FU gebaut. Notwendig bleiben zunächst die üblichen methodischen Schritte wie *reading aid*, *language practice*, *panel analysis*, *comparisons*, *balloon filling*, *drawing*, *transformation* und *spoof* (vgl. Thaler 2005: 41). In der didaktischen Literatur finden sich dazu auch eine Fülle von thematischen

Vorschlägen von Calvin and Hobbes, Garfield, Peanuts bis hin zu Shakespeare-Comics (vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 2005).

Auch im Bereich des fortgeschrittenen Englisch-Unterrichts ist vor allem bei der Anbahnung von mündlichen Sprachkompetenzen Bild- und Filmmaterial unentbehrlich geworden. Hier haben Verlage auf veränderte Testformen, wie die mündliche Kommunikationsprüfung in der Oberstufe, mit entsprechenden Materialangeboten reagiert. Auch als Abiturformat finden solche Materialien, oft als Kombination von Text und Bild, häufiger Verwendung, so dass der Mündlichkeit als prägendem Element eines modernen FU endlich Rechnung getragen wird.

3.3.10 Medien und Manipulation

Bilder – selbst bei der Unterscheidung von *pictures* und *images* – sind nur vordergründig Abbildungen der Wirklichkeit; im medialen Bereich aber werden sie nicht nur zu Werbezwecken, sondern oft systematisch zur Manipulation von Information benutzt.

Das notorische Beispiel der Firma Microsoft hat immerhin eine kritische Öffentlichkeit gefunden und mindestens eine Entschuldigung mit Rückzug des *casus belli* zur Folge gehabt, wie hier in einem bilingualen Modul für die Jahrgangsstufe 11 gezeigt wird:

TEFL Beispiel



The top picture is the original image. The doctored photo below, however, still has the original hands.

Assignment:

The BBC (2009/08/26) reported on “Microsoft in web photo racism row: The original picture showing employees sitting around a desk appeared unaltered on the firm’s US website. But on the website of its Polish business unit the black man’s head was replaced with a white face, although the colour of his hands were unchanged. The altered image, which also featured an Asian man and a white woman, was quickly circulated online. Bloggers have had a field day with the story, with some suggesting Microsoft was attempting to please all markets by having a man with both a white face and a black hand. Others have suggested that the ethnic make-up of the Polish population, which is predominantly white, may have played a part in the decision to change the photo”.

- (1) **Compare** and **contrast** the two pictures. (2) **Analyse** in how far Poland did come into the equation. (3) **Prepare** a statement in your group about the implications of this manipulation and record for a phone-in radio show. **(B 3h)**

3.3.11 Visual Literacy und Best Practice

Auch aus dem Bereich der Medien selbst gibt es Vorschläge, die *visual literacy* ausdrücklich trainieren sollen, mit dem erklärten Ziel, Manipulationen durch Bilder auf die Spur zu

kommen und sie kritisch zu bearbeiten. Sie sind in bestimmte Kompetenzen der *U.S. Curriculum and Content Standards* integriert und besonders für den FU eine authentische Quelle. Ihre Publikation erfolgt im Rahmen des *“Learning Network. Teaching and Learning with the New York Times“* (New York Times Learning Network: 2015 o.S.). Den Betrachtern von Beispiel-Bildern wird die Frage gestellt: *„What’s going on in this picture?“* und wird dann in einer späteren Ausgabe der *New York Times* beantwortet. Damit sollen *Visual Thinking Strategies* trainiert werden, die mit den *Common Core State Standards* verbunden sind.

Die Bild-Nutzung erfolgt strukturiert in einer Förderspirale (siehe 3.2.2), die in Projekten des Hessischen Kultusministeriums entwickelt wurde und die Implementierung der Bildungsstandards besonders in der Lehrerfortbildung unterstützen sollte. In einem zusammenfassenden Überblick erleichtert sie die Situierung der Bild-Nutzung und zeigt, an welchen Stellen und mit welchen Schwerpunkten *visual literacy* angebahnt werden kann:

Bei **Planung** und **Einstieg** geht es um die Auswahl von Inhalten, die Diagnose der Lernausgangslage (als *backward design*) und *pre-task priming, introduction to topic, task with language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: Einstieg per Bildimpuls, Wortschatz semantisieren, Bildwörterbuch entwerfen, Bilder nach Gehörtem ordnen, Textillustrationen nutzen, Phantasiereise, Piktogramme verstehen, einen Kommunikationskontext erstellen u.a.m.

In der **Durchführung** steht der *task-cycle* im Mittelpunkt (mit *scaffolding* und *cooperative learning*). Ebenso werden *post-task activities* durchgeführt, mit erneutem *language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: in einer Lernlandschaft die im Hörtext beschriebenen Aspekte identifizieren, passende Bilder zur Illustration eines Textes finden oder schaffen, umgangssprachliche Kenntnisse durch Comics entwickeln, Bildstimuli in Grammatikübungen, *grammar pictures* durch Schüler entwickeln, nach Bildimpulsen sprechen und schreiben, Informationen über die Zielkultur interpretieren, Assoziationen zu Bildern herstellen und äußern, Verbindungen zwischen Bildern und literarischen Auszügen herstellen, Wortbilder erstellen u.a.m.

Bei der **Zwischenbilanz** erfolgt eine Prozess-Diagnose mit Orientierung auf Partner-, Fremd- und Selbstdiagnose.

Mögliche Bild-Aktivitäten neben den oben genannten: detaillierte Bilder memorieren, Fortsetzung eines Hörspiels zeichnen, Piktogramme durch Partner erraten lassen, Lesetexte in einen Comic umwandeln und umgekehrt, statische Bilder auf Textgrundlagen erstellen, Bilder in unterschiedliche Kontexte einbauen, Beziehungsgefüge zeichnerisch darstellen u.a.m.

Das **differenzierende Üben** beinhaltet eine Individualisierungsphase, erneut mit *language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: Bild- und Cartoon-Interpretationen, Bildimpulse mit sprachlichen Mitteln verbinden, innere Monologe auf der Basis von szenischen Darstellungen entwickeln, Skizzen zur Memorierung von Wortschatz erstellen, Grammatikstrukturen veranschaulichen u.a.m.

Die **Ergebnis-Evaluation** erfolgt durch Tests und Diagnosen.

Mögliche Bild-Aktivitäten: *picture word banks* zuordnen, grammatische Aufgaben durch Bildstimuli lösen, Text-Bild-*Scrambles* entwickeln oder lösen, Vermutungen über Text und Bildinhalte formulieren, Bilder nach Gehörtem oder Lesetexten ordnen, Texte auf der Grundlage von Bildern verfassen, kreative Bilder-Geschichten verfassen u.a.m.

Bei den **Nachlernphasen** stehen *language workout* (als Boxenstopps des Fremdsprachenunterrichts) und *Passung*, d.h. die Bestimmung der nächsten *zone of proximal development*, im Vordergrund.

Mögliche Bild-Aktivitäten: *grammar pictures* nutzen und weiterentwickeln, eigenes Bildwörterbuch vervollständigen, *open-ended picture stories* zu Ende schreiben, detaillierte Bildbeschreibungen verfassen, Graphiken und Schaubilder beschriften, Bildimpulse kombinieren und in neue Textsorten (Werbung, Erzählung, Gedicht, Bericht) transferieren, Roman mit Hilfe von Bildkarten in ein Märchen umwandeln, Präsentationen zur Zielsprachenkultur erstellen, Perspektivenwechsel durch Bilder aus der Sicht einer handelnden Person erzeugen u.a.m. (vgl. dazu auch Haß 2006: 316 Nr. 63)

Wenngleich der Vielfalt und den Einsatzmöglichkeiten von Bildern im FU kaum Grenzen gesetzt sind, sind sie in der Regel doch an eine zielorientierte Ausbildung von *visual literacy* gebunden und müssen den Praxistest jeweils neu bestehen.

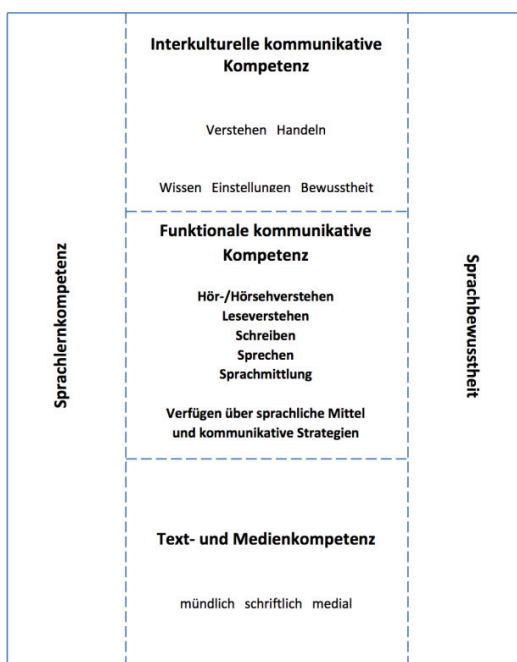
Kapitel 4: Literatur und Musik in Cultural Studies

4.1 Literatur und CLIL

Sprachhandeln als die Bewältigung kommunikativer Aufgaben (vgl. Europarat 2001: 153) bezieht sich als zentrale Dimension auf die beiden fremdsprachlichen Unterrichtsansätze TEFL und CLIL und beruht auf interkulturellen Kompetenzen. Im FU werden sie erweitert durch die angestrebte *Intercultural Discourse Competence* (siehe Kapitel 3; vgl. De Florio-Hansen 2018: 232), in CLIL um die globale Diskurskompetenz (Orientierungsrahmen 2018: 4) der Lernenden. In diesem Kontext erhält der Literaturunterricht seinen besonderen Stellenwert; er ist eingebettet in die jeweilige Landeskultur und gehört - in einem erweiterten Bezug auf Poesie und Musik - zu den inhaltsbezogenen Domänen des fremdsprachlichen Lernens. Seine wachsende Bedeutung für das Lernen in der Fremdsprache ist in der Fachdidaktik unbestritten (vgl. Ahrens 2012: 181 ff.); mit anderen Worten: nicht ob, sondern wie und welche Literatur zum Einsatz kommen sollte, ist zu entscheiden. Als wesentliche Bestandteile von „*teaching literature ... [as] integral part of cultural studies and intercultural learning*“ gelten „*media competence, student motivation, and creativity*“ (ibid.: 190). Eher ergebnisoffen ist die Diskussion der Begrifflichkeit „*inter-*“ oder „*trans-cultural*“ und der Frage, ob sich Literatur auch als Thema für CLIL eignet, denn Literaturunterricht ist nicht als eigenständiges Sachfach institutionalisiert: So kann nach Wolfgang Hallet „der Bilinguale Unterricht nicht den Literatur- und Kulturunterricht ersetzen, der ja Bestandteil des regulären Fremdsprachenunterrichts ist“ (Hallet 2013a: 185).

4.1.1 Interkulturelle (kommunikative) Kompetenzen

Interkulturelle kommunikative Kompetenzen sind gleichermaßen für TEFL und CLIL Leitziele für das Lernen in der Fremdsprache - im hessischen Kerncurriculum beispielsweise als übergeordneter Kompetenzbereich, im bilingualen Sachfach Politik, Wirtschaft und Kultur als Teil der globalen Diskurskompetenz:



Kompetenzmodell moderne Fremdsprachen



Abbildung 3: Kompetenzbereiche des bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterrichts (Politics, Economics & Culture)

Abbildung 8: Kerncurriculum Englisch Hessen 2016: 12 Orientierungsrahmen 2018: 17

Für die gymnasiale Oberstufe geht es in den hessischen Bildungsstandards um die „Erweiterung von Sprachkompetenz, verstanden als das Beherrschen kulturell bedeutsamer Zeichensysteme“ (HKM 2016: 4). Im „Kompetenzbereich: Interkulturelle kommunikative Kompetenz (I) werden u.a. als Ziele formuliert: „Die Lernenden können ... einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen, ... auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen“ (ibid.: 27).

Der hessische Orientierungsrahmen für den bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht postuliert „Kulturwissenschaftliche Zugänge, z.B. über Literatur, Kunst und Musik“, die „den Lernenden in diesem Prozess [helfen], indem sie ihnen unbekannte Perspektiven näherbringen und so Perspektivenwechsel ermöglichen. Im immer wiederkehrenden Kontakt mit einer Vielzahl von Perspektiven können die Lernenden das eigene Profil schärfen und sich in einer zunehmend komplexen Welt orientieren“ (Orientierungsrahmen 2018: 8). **(B 4a)**

Bei Daniela Caspari ist interkulturelle Kompetenz in drei große Zielbereiche aufgeteilt:

den Erwerb von Einstellungen, unter anderem die Bereitschaft, mit begrenzten sprachlichen Mitteln Kommunikation zu wagen und die Bereitschaft, offen auf Fremde zuzugehen und sie zu tolerieren; den Erwerb von Fähigkeiten, unter anderem die Fähigkeit, eigene und fremde Äußerungen und Verhaltensweisen sowohl als kulturabhängig als auch als individuell zu begreifen und die strategische Fähigkeit, mit den eigenen eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen konstruktiv umzugehen; den Erwerb von Wissen, sowohl von allgemeinem Wissen über Kommunikation als auch von kulturspezifischem Wissen als Hilfe zur adäquaten Deutung kommunikativer Äußerungen sowie zur Prävention beziehungsweise Klärung und Aufklärung von Missverständnissen (Caspari: 2007 o.S.).

Weite Verbreitung in der Fachdidaktik hat insbesondere Byrams Modell der *Intercultural Competence* (Byram 1997) gefunden, in dem der Autor fünf *savoirs* festlegt: „*savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir etre, savoir s’engager*“ (vgl. Haß 2006: 142; De

Florio-Hansen 2018: 238). Vier dieser fünf Bereiche finden sich explizit im GeR wieder: „Deklaratives Wissen (*savoir*) ... Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) ... Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-etre*) ... Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)“ (Europarat 2001: 103 ff.).

Der allgemeine europäische Referenzrahmen formuliert als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, die es den Lernenden ermöglicht, mit anderen Sprechern der Zielsprache zu kommunizieren und dabei gemeinsam Bedeutung auszuhandeln, sowie mit den kulturellen Missverständnissen, die dabei auftreten können, zurechtzukommen. (Haß 2006: 307).

Die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins wird im Referenzrahmen ausdrücklich befürwortet und in einem eigenen Abschnitt (4.3.5) als „ästhetische Sprachverwendung“ erläutert:

Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, andererseits ist sie auch von hohem Bildungswert. Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd, und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein, z.B.: ... Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.), einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichten usw.; ... Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z.B. Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.), Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw (Europarat 2001: 62).

Allerdings wird dieser Ansatz im GeR an keiner Stelle weiter ausgeführt und *“the objectives of the Common European Framework have been criticised for marginalising literature”* (Lütge 2012: 191). Das reine Lippenbekenntnis zur Literatur (vgl. Grimm u.a. 2015: 176) wird auch daraus ersichtlich, dass sich der GeR auf nur 11 Zeilen zur Ästhetik beschränkt und damit gezeigt wird: *„literary texts are almost completely neglected in the CEFR and the process of reading and understanding texts are not systematically accessed”* (Lütge 2012: 193). Selbstkritisch bestätigt dies das Dokument selbst:

Eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität mag abwertend erscheinen: dies ist jedoch nicht beabsichtigt. Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; der Europarat betrachtet es als einen ‚wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt‘ (Europarat 2001: 62).

4.1.2 Literary Literacy

Dass der GeR die Lücke zwischen interkultureller und literarischer Kompetenz nicht schließen kann, ist umso bedauerlicher, als in der gesamten Fachdidaktik Einigkeit darüber herrscht, dass Literatur mittlerweile ein unverzichtbarer Bestandteil des FU ist, und zwar nicht nur in der gymnasialen Oberstufe, denn *„literature puts the whole range of language use on display”* (Grimm u.a. 2015: 183). Nur wenige Jahre nach der Publikation des Referenzrahmens hat Wolfgang Hallet dazu ein 4-Stufen-Modell vorgelegt, mit den Dimensionen *„literary reading competence, literary as cultural competence, competence of reflection, competence of foreign language discourse”* (Lütge 2012: 198).

Hallet's competence-based approach can serve as a starting-point for a model of elementary, medium or advanced stages of literary literacy. It offers an integration of different aspects mentioned elsewhere but avoids a reductionist 'skills-only' approach that the CEFR is frequently blamed for" (ibid.: 199).

Das Ziel einer *literary communicative competence* wird wie folgt beschrieben: „*such a target ... comprises knowledge, attitudes and various skills, i.e. reading, understanding (analyzing, interpreting), and creating*“ (Thaler 2008: 31). In der gleichen Didaktik entwickelt Thaler sechs Argumente für einen literarischen Sprachunterricht: „*language development, intercultural learning, personal enrichment, motivational value, interpretational openness, social prestige*“ (Ibid. 26). Insgesamt wird in der dazu veröffentlichten Literatur bestätigt, dass neben den nicht-fiktionalen Textsorten im Englischunterricht Literatur einen festen Platz einnimmt: „Sie hilft Lernern, eigene und fremde Kulturen besser zu verstehen, ein ästhetisches Bewusstsein auszubilden, Einblicke in menschliche Verhaltensweisen zu gewinnen, verschiedene Sichtweisen kennen zu lernen und Welten zu entdecken, die nur der Imagination zugänglich sind“ (Weskamp 2001: 188).

Weitere Vorteile des Einsatzes von Literatur im FU werden in der Fachdidaktik durchgängig hervorgehoben; sie reichen von „Verständnis für andere Kulturen“ (Haß 2006: 161), „sich auf fremde Sichtweisen einzulassen und über die Begrenztheit der eigenen Weltsicht zu reflektieren“ (Nünning 2006: 15), bis zu „authentische Sprachanlässe liefern“ (ibid.) und führen zu einer *literary literacy* als der „Kenntnis und der kompetente Umgang mit den Merkmalen und Konventionen eines literarischen Textes“ (Haß 2006: 159). Zusammenfassend kann mit Grimm u.a. festgehalten werden:

Literature can contribute to linguistic, social, and intercultural competences, as well as to general education in the sense of personal growth, creativity, and expression (Grimm u.a. 2015: 173). ... The sharing and coordination of diverse perspectives in literature trigger processes of empathy, sympathy, and recognition - or resistance. *This process of adopting and changing perspectives (in terms of overt and covert assumptions) helps to make sense of oneself and others in complex situations and across cultural boundaries.* Therefore, literature, especially about intercultural encounters and misunderstandings in so-called critical incidents, is of particular importance to developing intercultural and transcultural competence“ (ibid.: 181; emphasis in the original).

4.1.3 Third Space

Mit der Weiterentwicklung des literarischen FU einher geht - wie oben beschrieben - die Anbahnung einer *intercultural communicative competence*, in der Begrifflichkeit an Stellen als Transkulturelle Kompetenz gefasst. Im hessischen Kerncurriculum Moderne Fremdsprachen wird sie wie folgt beschrieben:

Transkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, unterschiedliche kulturelle Perspektiven wahrzunehmen, sie zu respektieren und von ihnen zu lernen. Dazu gehört die Einsicht, dass das Denken, Handeln und Verhalten zwar immer von der eigenen Kultur geprägt ist, jedoch auch verändert werden kann. Transkulturelle Kompetenz umfasst darüber hinaus das Wissen über die eigene Kultur und andere Kulturen. Sie ermöglicht einen differenzierten Blick auf ökologische und ökonomische Aspekte in einer globalisierten Welt (HKM 2018: 16).

Die Verschiebung der Begrifflichkeit von „inter-kulturell“ zu „trans-kulturell“ erscheint als „*current trend ... inextricably linked to the loss of certain target cultures, of monolithic concepts of culture or a majority culture and the insights gained about the individuals as hybrid, multi-cultural beings in the era of globalisation*“ (Volkman 2012: 172). So sind Neuversuche, die kulturellen Dimensionen eines Lernens in der Sprache im weitergehenden „trans“ zu verorten, als Gegenentwurf zur „*interculturality*“ entstanden. Dieses - immer noch überwiegend anzutreffende - Konzept war, so die Kritik, von einer gewissen Homogenität und Abgrenzbarkeit der Zielkultur ausgegangen, ohne die durch Migration, Globalisierung, Digitalisierung und Hybridität entstandenen Veränderungen in Rechnung zu stellen.

Tatsächlich ist die Annahme einer einheitlichen, abgrenzbaren Zielkultur überholt und - ähnlich wie heute von „*Englishes rather than BBC/Queen’s-English*“ gesprochen wird - zu ersetzen durch die Wahrnehmung von Zielsprachen-Kulturen mit einer zusätzlichen Unterscheidung zwischen C2 und c2 Konzepten. Dieser kulturwissenschaftliche Aspekt hat auch Auswirkungen auf die für den FU auszuwählende Literatur jenseits des tradierten Lektüre-Kanons, wobei neben Culture mit einem großen ‚C‘ (die sogenannte hohe Kultur) die culture mit dem kleinen ‚c‘ immer mehr in den Blick genommen wird (vgl. Haß 2006: 140) - als neue Lebenswirklichkeit, die alle anderen kulturellen Formen einschließt, über die populäre Kultur hinaus vor allem die multi-kulturelle und multi-ethnische Realität mit ihren entsprechenden literarischen Ausdrucksformen.

Damit ergibt sich aber auch die Frage, wie mit den unterschiedlichen kulturellen Lebensentwürfen umzugehen ist und wie sich dies in der Praxis des Lernens in der Fremdsprache auswirken wird. Bereits bei dem oben erwähnten deutsch-australischen Schüleraustausch wurde deutlich, wie unterschiedliche Lebenswelten, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne internationale Austausch Erfahrungen miteinander sinnvoll kommunizieren können und wie wichtig dabei Sprachhandeln - verstanden als die Bewältigung kommunikativer Aufgaben - einschließlich der Sprachmittlung ist. Wenngleich der Begriff Transkulturalismus keine größere Akzeptanz erreicht hat - abgesehen von Formulierungen in einigen kulturbürokratischen Dokumenten wie dem hessischen Kerncurriculum - so ist doch das dahinterstehende Konzept durchaus bedenkenswert: „*Transculturalism or rather the newer acceptation of Intercultural Communicative Competence aims at integrating meaningful aspects of foreign cultures into one’s own perspective in order to guarantee a ‚peaceful‘ co-existence of cultures*“ (De Florio-Hansen 2018: 235). In diesem Licht erscheint die inter/trans Gegenüberstellung als obsolet wenn nicht sogar kontraproduktiv:

On closer inspection, however, the distinction between ‘inter’ and ‘trans’ is highly problematic. As a culture theory, interculturality is inclusive of highly diverse practices. Indeed, this is also true of transculturality [Even] the inter stands for an in-between space where fixed borders begin to disappear in a process of negotiation, and where new borders are drawn, which, however, remain open to redefinition. Furthermore, the partners involved in these encounters are not treated as monoliths but as complex subjects with unique life histories, particular interests and multiple cultural affiliations. (Delanoy 2012: 160; my emphasis).

Bereits seit den Untersuchungen der Franco-Amerikanerin Claire Kramsch ist dieser „*in-between space*“ als *Third Place* in die Wahrnehmung interkultureller Kontakte eingeflossen, als „*model of dialogue where people change their views and convictions in and through ongoing interactions with others. According to this model, the new positions that emerge*

from such contact imply the mixing of different viewpoints" (ibid.: 161). An anderer Stelle auch als "*Third View*" beschrieben (vgl. De Florio-Hansen 2018: 233f.), ist dieser Ort als lebendige Metapher geeignet, die Dynamik interkulturellen Lernens zu beschreiben:

The metaphor of the 'third place' (Kramsch: 1993) aptly captures the nature of this intercultural in its fluidity and ambiguity. Perceiving language-learning in this way allows one to look beyond the traditional dichotomous views and approaches to culture and identity in ESL settings and to describe properly the enriching process of creating new identity and new cultural space that is greater than the sum of individual cultures (Xuemei Li: 2004 o.S.).

Ich bevorzuge hier den Terminus ***third space***¹⁴- im Kontrast zu *place* und *view* -, weil er über die Wirkung als Metapher hinaus auch die sozio-kulturellen Bedingungen erfasst, unter denen ein solcher Austausch auf zumindest avisiertem neutralem Boden stattfinden kann. Denn abgesehen von kulturellen Prägungen sind Sprachhandlungen und damit verbundene Aktivitäten und (soziale) Projekte immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenswirklichkeit der Akteure zu sehen, sodass „Otherness“ oftmals keine Frage der kulturellen In- oder Exklusion, sondern der von Ausgrenzung, Xenophobie und westlicher Überheblichkeit ist: „*‘Othering’ ... is reflected in verbal as well as mental concepts of ,us’ versus ,them’ which poses a serious threat to any meaningful intercultural understanding and exchange*“ (Volkman 2012: 174).

4.1.4 Auswahlkriterien

Die Bedingungen und Auswirkungen interkultureller Kommunikation beeinflussen auch die Auswahlkriterien für eine authentisch-kritische Literatur für das Lernen in der Fremdsprache. Auch hier halte ich eine Unterscheidung zwischen großem ‚L‘ und dem kleinen für einen sinnvollen Ausgangspunkt:

John McRae (1994) distinguishes between literature with a capital L - the classical texts e.g. Shakespeare, Dickens - and literature with a small l, which refers to popular fiction, fables and song lyrics. The literature used in ELT classrooms today is no longer restricted to canonical texts from certain countries e.g. UK, USA, but includes the work of writers from a diverse range of countries and cultures using different forms of English (O’Connell: 2011 o.S.).

Die Auswahl von geeigneter Literatur ist vor allem abhängig von den (interkulturellen) Kompetenzen, die damit angebahnt werden sollen. In den Fachdidaktiken werden eine Reihe von Kriterien vorgeschlagen, nach denen literarische Texte in den Unterricht in der Fremdsprache integriert werden können (z.B. Thaler 2008: 18f. Haß 2006: 149 f. und 159 ff.). Als Gattungen dazu geeignet sind: *short stories, poems, novels, plays, song lyrics*. Bei der Textauswahl ist zu beachten, dass literarische Vorlagen relevant für die Lernenden sind, sie ihre Interessen berücksichtigen, das sprachliche Niveau die Lerngruppe nicht überfordern und die Textlänge mit den Arbeitszielen korrespondiert; kürzere Texte passen zu einer beschränkten Unterrichtszeit, längere bieten mehr Möglichkeiten hinsichtlich der Erarbeitung von Kontext, Entwicklung der Charaktere und des Erzählgeschehens. Kulturelle Aspekte und Angemessenheit sind dem Lernerhorizont anzupassen.

¹⁴ Ebenfalls verwandt bei Sudhoff 2010: 32. "*third space* explores the potential for foreign language learners to establish an enriched cultural identity".

Bei der Situierung von Literatur im Sprachunterricht ist die Beantwortung der folgenden Fragen im Hinblick auf die Lerngruppe hilfreich:

- Is the subject matter likely to interest this group?
- Is the language level appropriate?
- Is it the right length for the time available?
- Does it require much cultural or literary background knowledge?
- Is it culturally offensive in any way?
- Can it be easily exploited for language learning purposes? (O'Connell: 2011 o.S.).

Im Literaturunterricht können Lerner wirklichkeitsnahe Informationen über die anglophonen Länder gewinnen und eingebettet in *cultural studies* geographische, historische und politische Fakten bearbeiten, linguistische Varietäten und Besonderheiten der Zielsprachenländer (*sociolects, regiolects, dialects etc*) analysieren und ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter entwickeln (vgl. *ibid.*). **(B 4b - B 4f)** Literarische Lernaufgaben beziehen interdisziplinäre Studien mit ein und lassen sich durch die Umsetzung von Operatoren aus den Anforderungsbereichen (AF) I bis III transparent in den Unterrichtsprozess integrieren, um die jeweiligen Kompetenzen zu entwickeln. Solche *task-verbs* sind *delineate, describe, outline, present, summarise* (AF I); *analyse, characterize, compare, examine, explain/illustrate, put into context of* (AF II); *assess, develop, discuss, evaluate/comment on, interpret, write/design* (AF III).

4.1.5 Literarische Texte in CLIL Modulen

Wenn *literary literacy* vor diesem Hintergrund als ein wesentlicher Bestandteil von TEFL wahrgenommen wird, so stellt sich im Anschluss daran die Frage, inwieweit Literatur von Zielsprachenländern auch ein Thema in CLIL sein kann - angesichts von Halletts eingangs zitierter Überzeugung, dass der bilinguale Unterricht nicht den Literatur- und Kulturunterricht ersetzen kann (vgl. Hallet 2013a: 15). Hier hilft zunächst die folgende Beobachtung weiter: „*As classroom conversations in a foreign language are always based on simulation - the learning context is not the outside world - every occasion of implementing and expanding discourse should be welcome*“ (De Florio-Hansen 2018: 243). Literarische Texte im o.g. Format können dann unter bestimmten Bedingungen zu einer Erweiterung dieses Diskurses beitragen, wenn in CLIL Modulen die oben genannten *task-verbs* systematisch zur Anwendung kommen, die im übrigen in den Operatoren-Listen für den Englisch- und Sachfachunterricht Politik und Wirtschaft (bilingual Englisch) nahezu gleichlautend sind. **(B 4g - B 4h)**

Zu den in CLIL wirksamen Bedingungen gehört zunächst das „*4Cs Framework*“, zu dessen Parametern neben *content, cognition* und *communication* als steuernder Faktor auch „*culture*“ zählt (Do Coyle 2010: 41; ausführlich in Kapitel 6) und in dem literarische Texte gut zu situieren sind. Ein weiteres starkes Argument für Literatur als Thema in CLIL, das auch den traditionellen FU im Umkehrschluss bereichern wird, wird in den Ergebnissen der Sprachlernforschung selbst sichtbar, wie sie De Florio-Hansen formuliert:

Some experts sustain that level B2 cannot adequately be reached in regular lessons of ELT. They opt for a further development of the above language competences in CLIL. (De Florio-Hansen 2018: 106) The British scholar [Long] sustains that B2 can probably not be reached to a

satisfactory level in regular TEFL classrooms. It has to be based on or at least supported by CLIL (ibid.: 241).

Diese *cross-fertilisation* berührt nicht nur die Frage der linguistischen Horizonte im direkten Vergleich von TEFL und CLIL, sondern auch die Themenauswahl selbst, die in beiden Unterrichtsansätzen unterschiedlichen Praktiken folgt:

There is a fundamental difference between ... the sequence of language and content in the two teaching and learning approaches. Whereas the main focus of TEFL is on language that of CLIL is on content. FLT textbook authors and teachers choose linguistic objectives from the foreign language curriculum, e.g. how to express divergent opinions, and then look for appropriate content, e.g. how to express divergent views on a piece of literature or a film. CLIL teachers select content aspects on the basis of the curriculum of the respective subject matter and fill them with indispensable target language items (ibid.).

4.1.6 Das duale Scaffolding

Wenn mithin CLIL Lehrende ihre Unterrichtsthemen anhand des Sachfach-Curriculums (in diesem Fall für Politik und Wirtschaft) aussuchen, diese Auswahl aber für TEFL nachrangig erfolgt, so halte ich es für sinnvoll, beide Parameter in einem fremdsprachlichen Unterrichtsansatz zusammen zu denken, der zumal in CLIL und TEFL das übergeordnete Ziel der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz (siehe Abb. 8 oben) gleichermaßen teilt.

Der *content* CLIL-Baustein und der *language* TEFL-Baustein werden in einem dualen Scaffolding zusammengeführt, denn „das Lernen von anspruchsvollen Inhalten in einer Fremdsprache kann nur dann erfolgreich funktionieren, wenn angemessene Strategien zur Unterstützung der Lernprozesse und Arbeitsabläufe vorliegen“ (Garavea 2015: 31). Es trifft zwar zu, dass Literatur kein eigenes Sachfach darstellt und nach der Definition des bilingualen Unterrichts also auch nicht unter die curriculare Anbindung von CLIL im engeren Sinne fällt. Aber das duale Scaffolding kann in beiden Unterrichtsansätzen wirksam werden und lässt sich mit der folgenden Tabelle illustrieren:

Verbal Scaffolding Techniques		Content Scaffolding Techniques	
Input-oriented scaffolding techniques	Output-oriented scaffolding techniques	Assisting understanding of content concepts	Explaining tasks
Providing key vocabulary and phrases		Referring to previous knowledge and experiences/learning	Giving clear instructions
Using supportive error correction		Defining, explaining and reviewing content and language objectives	Providing a model of a process, task or assignment
Using level-appropriate speech (slowing down the rate of speech, pauses)	Providing sufficient wait time for student responses	Using visualization techniques	Checking the understanding of task instructions
Animating language (supporting input with miming, gestures and facial	Allowing students to code-switch	Fostering active discovery of concepts	

expressions)			
Building redundancy (repetition of key words, paraphrasing and synonyms)	Offering verbal scaffolding to students	Allowing students to discuss or work on content concepts in mother tongue	
Modelling correct language use (by paraphrasing, restating, rephrasing student's output)	Offering alternative ways of expressing understanding	Providing review of key vocabulary and key content concepts during lessons	
Scaffolding through careful mother-tongue use		Checking understanding regularly and giving feedback	

(Darstellung nach ibid.: 32)

Zwei weitere Beispiele unterstützen die These, dass der Einsatz von Literatur im bilingualen Unterricht zu einem wichtigen CLIL-Baustein werden kann, der wie in TEFL äußerst motivierend wirken und im Sinne der Öffnung von Unterricht für „*implementing and expanding discourse*“ (De Florio-Hansen 2018: 243) sorgen wird.

In einem Beitrag der Sophia Universität, Japan, berichtet der Autor Richard Pinner über seinen Kurs mit dem Anspruch „*Unlocking Literature through CLIL*“, in dem Studenten literarische Werke in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext analysierten sowie Video-Versionen und Audio Aufnahmen von poetischen Werken zum Vergleich heranzogen. Der Kurs schloss mit einem schriftlichen Bericht ab. Der Schwerpunkt lag auf authentischen Texten und bezog sich auf die kritische Einschätzung Do Coyles hinsichtlich der von ihr wahrgenommenen Grenzen des *communicative language teaching*: „*[it] has been insufficient in realizing the high level of authenticity of purpose which can be achieved through CLIL*“ (Coyle u.a. 2010: 5). Pinner's Fazit betont den *dual-focused approach* in der Kombination von Inhalt und Sprache:

Texts are not authentic unless they are relevant to the student. Even Shakespeare could be seen as inauthentic if there is no reason for the students to read him. I feel in order to deal with the immensely rich content which literature provides, with all its cultural, historical and sociological references, it is best done so under a CLIL approach. Perhaps most importantly, the content has to be authentic and dealt with properly. Authentic texts need authentic tasks to truly turn them into experiences from which the students learn. Students should be able to experience language use in a structured environment with available guidance while dealing with authentic materials in order to facilitate language growth. As Tolkien would surely agree, literature and language cannot be separated, so they must be dealt with under a dual-focused approach. To this end, a CLIL approach is perfect for dealing with difficult and culturally rich content whilst simultaneously providing students with meaningful, authentic language in order for them to improve their language skills (Pinner: 2012 o.S.).

Im zweiten Beispiel geht es um eine Fallstudie, durchgeführt an der Universität von Salamanca durch Luisa María González Rodríguez und Miriam Borham Puyal. Mit Studenten unterschiedlicher Nationalitäten wurde eine Unit zu *Gender Roles* unter verschiedenen methodischen Prämissen unterrichtet und dabei literarische Texte mit kognitiven und

affektiven Aspekten analysiert. Der Bericht bezieht sich vor allem auf die Entwicklung der *critical thinking skills*:

Recent approaches to English Language Teaching show that learning a language should not just involve linguistic competence but also include intercultural competence. The linguistic aspect of language learning has been played down in favour of an intercultural competence framework where learners can acquire skills that enable them to explore cultural complexity and enhance cultural understanding. It is widely acknowledged that literary texts may offer learners opportunities to develop critical reading skills that help them understand other cultures, thus acquiring new cultural frames of reference and a transformed world view. ... The approach presented here aims at working with literary texts both on a cognitive and an affective level by offering creative and challenging tasks focused on developing intercultural competence inscribed in this content- based teaching methodology (Rodriguez et al.: 2012 o.S.).

Dass im Übrigen literarische Texte in CLIL nicht nur für fortgeschrittene Lerner geeignet sind, sondern auch in *primary schools* funktionieren, zeigt ein Grundschulprojekt aus Zypern, durchgeführt von Sophie Ioannou-Georgiou und María Dolores Ramírez Verdugo in den Jahrgangsstufen 4 und 5 mit dem Titel „*Stories as a tool for teaching and learning in CLIL*“. Die Autorinnen berichten über *story-telling activities*, denen nach ca vier Unterrichtsstunden tänzerische Elemente (*African music*) und praktische Hand- und Bastelarbeiten (*working with clay, creating necklaces*) folgten. Die Ergebnisse werden wie folgt zusammengefasst:

Stories are windows open to the world. They bring in views about different people, new countries and diverse cultural values. ... In addition, and related to this intercultural dimension, stories about different cultures can help integrate children from different migrant backgrounds attending the CLIL classroom. In fact, stories can reveal themselves to be excellent resources for explaining and understanding cultural and historical backgrounds, processes, actions and consequences involved in a wide number of topics while at the same time the children are experiencing an enjoyable learning atmosphere. ... This chapter has argued for the value of stories in CLIL programmes for young learners of preprimary and primary education. When young learners are faced with new content in a foreign language, stories represent an excellent opportunity for teaching and providing comprehensible input in a coherent, meaningful and pleasant way. Stories link to a variety of curricular aims and involve willingness to listen to the storyline (Ioannou-Georgiou et. al: 2011 o.S.).

Die Genres Musik, Lyrics, Poems und Raps werden in dem folgenden Abschnitt (4.2) ausführlich dargestellt.

4.2 CLIL als Musikunterricht

CLIL-Musikmodule sind auf besondere Weise für die Kombination von musikalischem Fachwissen und fremdsprachlicher Entwicklung geeignet, wenn die Bearbeitung von Songtexten in engem Zusammenhang mit musikalischer Interpretation erfolgt. Die Vielfalt der Musikkultur wird erweitert durch jugendnahe Genres wie Hip Hop, Rap und Poetry Slam, die authentische und emotionale Erfahrungen miteinander verbinden und reale Sprachanwendung ermöglichen. Vorteile des CLIL Ansatzes, die besondere Eignung der Musik für die Anbahnung verschiedener linguistischer Skills und Kompetenzen und erprobte musikalische Aktivitäten fördern insbesondere das inter- bzw. transkulturelle Lernen und die dritte Säule der Kompetenzentwicklung, die Einstellung der Lernenden.

4.2.1 Warming up

Neben einer notwendigen Zuordnung von Genres erörtern meine konzeptionellen Überlegungen den Diskussionsstand zum Einsatz von Musik im FU und zeigen die besonderen didaktisch-methodischen Varianten, die große Affinitäten von Musikkultur und CLIL-Ansatz belegen. Ansätze der Arbeit mit CLIL-Modulen tragen auf unterschiedliche Weise zur Ausprägung von *multiple literacies* und *communication awareness* bei und nehmen darüber hinaus auch die Arbeit mit Gedichten in den Blick. In der Aufstellung relevanter Beispiele und den dokumentierten Unterrichtssequenzen erfolgt eine **Musikreise** durch Länder und Kontinente wie die USA, Schottland, Großbritannien, Deutschland, Frankreich, Italien, Portugal sowie Australien und Afrika.

Der CLIL orientierte Musikunterricht in der Zielsprache Englisch hat es mit zwei Schwerpunkten zu tun, die Sprach- und Musiklehre verbinden: „*teaching new content material and helping children to acquire the language that goes with the content*“ (Willis 2010: 29). Dabei werden die folgenden Vorteile wirksam: *exposure to spoken English; a clear purpose for listening to English and trying to understand; a context for using English; a reason for reading and writing* (ibid.).

4.2.2 Konzeptionelle Überlegungen

Welches Potenzial besitzt CLIL Musik für Sprachentwicklung (1)?

Warum eignet sich Musik besonders für CLIL (2)?

Welche musikalischen Aktivitäten bieten sich an (3)?

Wie können diese den Spracherwerb voranbringen (4)?

Antworten auf die oben genannten Fragestellungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Herstellung von authentischen Lernzusammenhängen und realen Sprechanlässen (1); Entwicklung von Bewusstsein über Klang, Rhythmus und Betonung der musikalischen Textgestaltung und damit einhergehend das Lernen und Erinnern von Worten und Sprachwendungen (2); konzentriertes Zuhören mit einer real- und zielorientierten Absicht, Klangfarbe, Tonhöhe und Ausdruck der Musik zu erfahren, sowie Rhythmus und Betonungen in der Sprache durch: *warm-up activities, physical and vocal warm-ups, listening and experimenting with sounds, action songs & rhymes, listening and responding to music, composing and performing class music* (3); mit Hilfe von *language extensions: new context or song, mini-dialogues for intonation work, games for vocabulary revisions, e.g. miming, follow up chats and discussions, mini-projects with cross-curricular links* (4) - (nach ibid.: 30).

Eine Party wird erst so richtig schön, wenn ein DJ die passende Musik zur Feier auflegt. Der DJ hat die Macht, kann Menschen in Ekstase versetzen und zum Weinen bringen. Der Berufsalltag eines DJs ist weniger glamourös als sein Mythos, aber DJs - so ein Radiojournalist des WDR - sind die wirklichen Rockstars der heutigen Musikszene. Zu vor-digitalen Zeiten als „Alleinunterhalter“ engagiert, sind DJs mittlerweile zu Dienstleistern mutiert, die ihr Publikum genau kennen müssen, damit sie das auflegen, was geht und was nicht. Auf der Bühne und hinter ihrem Pult gerieren sie sich wie Popstars, die alle unterhalten und ein Publikum bedienen, das anspruchsvoller geworden ist und dessen Wünsche sich verändert haben: Häufig findet sich mehr Musik auf der Festplatte als der USB-Stick des Moderators hergibt, und es hält, so die Klagen der Zunft, sein Handy oder iPod dem

DJ mit ausgefallenen Forderungen entgegen. Bis dahin mögen Ähnlichkeiten mit der Rolle einer Lehrkraft aufscheinen, die ihren (Fremdsprachen-)Unterricht mit Musik gestalten und den Hörgewohnheiten der Lernenden entsprechen will.

Aber damit - und spätestens hier - enden die Parallelen, denn DJs sind nicht nur Alleinunterhalter, sondern gehören auch zu den Spitzenverdienern der Musikindustrie; die Rangliste des New Yorker Wirtschaftsmagazins Forbes wies 2011 den aus Los Angeles stammenden DJ Skrillex (mit bürgerlichem Namen Sonny John Moore) mit einem Jahreseinkommen von 15 Millionen Dollar aus. Der jetzt 30-Jährige besetzt Platz 19 der Top 100 DJs, erwarb bereits drei Grammy Awards und hat längst sein eigenes Platten-Label. Und aus Breda in Holland stammt der 1969 geborene Tijs Michiel Verwest - mit dem Künstlernamen Tiësto - einer der bekanntesten DJs weltweit, dessen Jahreseinkommen 2015 22 Millionen Dollar überschritt und als „Greatest DJ of All Times“ gefeiert wird. Er moderierte 2010 die Loveparade in Duisburg und ist als Mentor für viele Musiker tätig.¹⁵

In diesem Kontext hat sich aber auch der Zugang zu Musik verändert, dem eine Lehrkraft Rechnung tragen muss, die beispielsweise das Sachfach Musik als *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* gestalten will oder auch nur einige Musikmodule im FU nutzt. Hier geht es weniger um den Anspruch, „alle zu unterhalten“ oder das Motivationspotenzial von Rock oder Pop, gelegentlich auch Hip Hop und Rap, für den Fremdsprachenerwerb zu instrumentalisieren. Für die Fremdsprachendidaktik wichtiger sind die Funktion von Musik im FU und die innovativen Impulse, die zu erwarten sind. Beachtenswert dabei ist, welche Kompetenzen mit der Einbindung von Musik(-Unterricht) anzubahnen sind und welche didaktischen Entscheidungen und methodischen Zugänge zu effektiven Lernszenarien führen können.

Dass Lieder generell zur Schulung von Aussprache genutzt werden, hat eine lange Tradition im FU. Darüber hinaus führen sie vom passiven Zuhören über aktives und kritisch-reflektiertes Verstehen zu Anlässen, über ihre Inhalte zu sprechen und die musikalischen Formen zu interpretieren. Insbesondere

... ist das motivationale Potenzial von Popsongs unbestritten. Sie sind das Material, das SchülerInnen hören (und sehen) wollen. Mit diesen authentischen Medien lässt sich inhalts- und aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht machen, der vielfältige sprachliche und außersprachliche Lernziele erreichen kann. (Thaler 2010: 113)

Wenn gewandelte Rezeptionsgewohnheiten (insbesondere durch *Music Video Clips - MVCs*) in Rechnung gestellt werden, wird Popmusik - und andere Formen der musikalischen Unterhaltungskultur - zu einem offenen Medium, das erweiterten didaktischen Ansprüchen genügt und methodisch äußerst vielfältig einsetzbar ist. Bewusst inszeniert, können Pop- und Rocksongs geradezu als „Lernschrittmacher“ wirken:

Je mehr ein Song zu inhaltlich motivierten Aktivitäten herausfordert, desto besser kann er über seine affektiven, thematischen und sprachlichen Potenziale auch seine Sprachlernpotenziale ins Spiel bringen und damit die Rolle eines „Lernschrittmachers“ erfüllen. (Bausch 1991: 18, zit. nach Timm: 180)

¹⁵ Vgl.: Forbes Magazine 01.08.2012

Als authentischer und vertrauter Teil der Jugendkultur geht von der Alltagsmusik und ihren Interpreten eine hohe Motivationskraft aus, denn sie spricht eigene Erfahrungen und Interessen der Lernenden an und kann mit ihren Texten und „Botschaften“ aus verschiedenen Perspektiven, mit stilistischen Verfremdungen und szenisch bearbeitet werden. Allerdings ist Behutsamkeit angebracht: Möglicherweise wird ihre schulische Behandlung als „Einbruch in ihre Privatsphäre“ (Timm 1998: 179) empfunden, so dass sich empfiehlt, bei der Auswahl von Musik Schülerwünsche miteinzubeziehen (vgl. Haß 2006: 158), wechselnde Gestaltungsformen zu berücksichtigen und generell die ganzheitlichen Ansätze der Musikpädagogik zu nutzen. Und wenn eine Klasse partout nicht singen mag, dann stehen immerhin die Texte als Sprechkanäle zur Verfügung (vgl. *ibid.*).

Lieder im CLIL Unterricht bieten für alle *language skills* vielfältige Einsatzmöglichkeiten, wobei der Song als literarische Kurzform Gelegenheiten zu Verständnisfragen, Zusammenfassungen, alternativen Textversionen, Umformungen, eigenen Liedtexten und Raps sowie *multiple choice* Aufgaben, *cloze tests*, Lückentexten, Intonation und Aussprache bietet:

If children are interested in the subject matter, or if they really want to join in an activity, they will listen hard and try to make sense of what they hear so that they can participate in the lesson. The more they listen and understand, the more they will learn. And everyone learns a language best by experiencing it in use, so using that language to do something that they want to do, or learning something new that interests them, provides a real purpose for listening (Willis 2010: 29).

Als ganzheitliches Fach hat Musikunterricht eine große Affinität zur Kultur, für den CLIL Bereich die der Zielsprachenländer, sodass Musik mit Originalquellen und -texten den Prinzipien der Musikpädagogik als Handlungs- und Lebensweltorientierung entspricht und Literalität in möglichst vielen Medien anzubahnen vermag. Zudem führt die kulturhistorische Kontextualisierung von Musikformen (vgl. Kupetz 2013: 274) zum Verstehen von transkulturellen Ursprüngen schüler-eigener musikalischer Orientierungen, einem Erlernen der Formensprache und der Interaktion zwischen Musik und Sprache (vgl. *ibid.*). Umso bemerkenswerter scheint: „Bilinguale Musikzweige sind äußerst rar ..., CLIL-Module, Lerneinheiten, die über einen begrenzten Zeitraum gehen, hingegen nehmen zu“ (*ibid.*: 273).

Auch in der anglophonen Diskussion wird die Affinität von Musik und Spracherwerb betont und die Vorteile einer CLIL-Orientierung des Musikunterrichts herausgearbeitet:

Many subjects can be taught using a CLIL approach, but music as a content area has particular benefits, especially for children. As teachers, we know that children love music and singing and that they have a great curiosity about language. Music and language work well together. Singing is an excellent way for children to learn and memorise words and phrases and to develop familiarity with the sounds and structure of the language. Music helps children respond to ranges in tone, pitch and expression in the voice. It encourages children to listen carefully and concentrate hard on small details of pronunciation, stress and rhythm in the context of song or rhythm activity (Willis 2010: 29f.).

Es sind vier Aspekte des bilingualen Unterrichts, die es ermöglichen *multi-literacies* in einem CLIL-Kontext anzubahnen und mit dem Erwerb multimodaler Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeiten und der Beherrschung der Muster musikalischer Textformen und Musikstücken *communication awareness* zu fördern:

Die Einbettung von Songs und anderen musikalischen Ausdrucksformen in ihre kulturhistorischen Zusammenhänge (z.B. die Geschichte der Sklaverei im US-amerikanischen Süden mit „Roots of Jazz“). Den Nachvollzug der eigenen musikalischen Orientierung in der erfolgten Beeinflussung gegenwärtiger Musikströmungen (z.B. Übernahme der Jazz-Musik und des Blues durch weiße Musiker). Das Erlernen von Elementen der musikalischen Formensprache (z.B. die Synkopen-Technik im Ragtime). Das Zusammenführen von sprachlichen (Hören, Sehen, Artikulieren) und außersprachlichen Aktivitäten (z.B. im Verfassen eines eigenen Raps; vgl. dazu und ausführlich: Kupetz 2013: 274-278).

Ein Blick in die Lehrwerke und Übungsmaterialien zeigt, dass im Zuge der wachsenden medialen und digitalen Verflechtung der Material- und Methodenangebote die Nutzung von Musik im FU zunehmende unterrichtliche Praxis geworden ist und auch den CLIL-Musik Ansatz im Sinne von *cross-fertilisation* bereichern kann. Durchgängig werden Musikstücke in den Lehrwerkseinheiten präsentiert und didaktisch-methodisch sinnvoll in Lernaufgaben integriert. So ist beispielsweise der Song *Strange Fruit (originally performed by the blues singer Billie Holiday in 1939)* in die Unit „Dreaming of Equality“ (Cornelsen 2010: 14) für die Jahrgangsstufe 10/11 eingebettet; die *tasks listen to the song/first reaction - understanding imagery - putting the song in context* werden in der *context task essay writing* (ibid.: 35) wieder aufgegriffen. Auch die Integration von Gedichten als „*intensive stories about the gap between personal and social identity*“ (Grimm u.a. 2015: 194 f.) findet sich im gleichen Lehrwerk. Sie ist die didaktische Variante von Spracharbeit mit dieser literarischen Sonderform:

Auch die Verwendung von Gedichten ist praktisch in allen Stufen möglich, weil sie zu persönlichen Reaktionen auffordern und weil sie durch ihren Rhythmus und durch ihre oft farbenfrohe Sprache im Gedächtnis bleiben. Zudem laden Gedichte zum Experimentieren mit Sprache ein (Weskamp 2001: 204).

In CLIL-Modulen - die eher praxisrelevant angesichts der o.g. Seltenheit von CLIL-Musikzügen sind - wird insbesondere die transkulturelle Dimension des Lernens mit Musik und Lyrik mit der Förderung sprachlich kognitiver Prozesse und dem Auslösen fremdsprachlicher Kommunikationsprozesse befördert, die Brell in einer Übersichtstabelle als „Funktionen von Musik im FU - Aktivitäten im Unterricht“ zusammenstellt - hier in Auszügen:

Funktionen von Musik im FU	Aktivitäten im Unterricht
Förderung (sprachlich) kognitiver Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> • mehrkanalige Wortschatzarbeit • Grammatikarbeit (Arbeit an unregelmäßigen Verben durch z.B. <i>rap</i>-Rhythmen) • Vertonung kurzer Texte bzw. sprachlicher Formulierungen (Gedichte) mit einfachen Mitteln ... oder selbst gebastelten Instrumenten ... • Integriertes Fach- und Sprachenlernen (<i>CLIL</i>) (bilingualer Musikunterricht)
Auslöser von fremdsprachlichen Kommunikationsprozessen sowie interkulturelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit Rocklyrics (Hinführen von eher >stimmungs<- und >fan<-orientierten Hörweisen zu eher kognitiv-orientierten Hörweisen ...) • Klangbilder/<i>soundscape</i>s als Auslöser für interkulturelles Lernen (... Entdecken von Formen kulturellen Zusammenlebens in fremden Lebensräumen)

	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder (<i>chansons, popsongs</i>) zur Bearbeitung und Verarbeitung fremder Realitäten (ästhetisch und soziopolitischer Ansatz) • vergleichende Aufgaben auf der Grundlage von Produkten medialen Transfers (Literaturvertonungen, Musik Videoclips) • Musik und szenische Interpretation (Erleben musikalischer Inhalte)
--	---

(Darstellung nach Brell 2010: 228)

In CLIL-Modulen geht mithin das musikalische Potenzial der Spracharbeit über das Anknüpfen an Hörgewohnheiten der Lernenden weit hinaus, weil sich in der Thematisierung von Alltagsproblemen und in der Kombination von Sprache und Rhythmus Jugendliche wiederfinden können: Aktuelle Songs handeln von Liebe, Identitätskrisen und der Suche nach dem eigenen Ich und bieten spannende Gesprächsanlässe (vgl. Haß 2006: 157). Mit der Freude am Lied, der musikalischen Qualität werden Lexik und Strukturen in nachvollziehbaren Geschichten effizient und passend zu Unterrichtsgegenständen kulturell ergiebig präsentiert und bedienen dabei emotionale Erwartungen, ermöglichen den Ausdruck von Gefühlsmomenten und realisieren authentische Erfahrungen mit Musik und Lyrik als kritische Auseinandersetzungen und argumentative Bewertungen in der eigenen und fremdsprachlichen Musikkultur (vgl. *ibid.*). Damit können vor allem zwei Dimensionen des Lernarrangements erreicht werden: transkulturelle Begegnungen und die Anbahnung der dritten Säule des fremdsprachlichen Kompetenzbegriffs, die der Volition der Lernenden.

4.2.3 Varianten der Bearbeitung

Basierend auf dem von Hattie's *Direct Instruction* abgeleiteten *Model of Effective Teaching* (MET; vgl. De Florio-Hansen 2016: 110-113) werden fünf verschiedene Varianten modellhafter Bearbeitung in CLIL-Modulen unterschieden, je nach inhaltlichem Kontext und musikalischer Gestaltung (adaptiert und erweitert nach Thaler 2008: 169 ff.):

In dem „**Global-to-detail model of teaching lyrics and songs**“ folgt die Erarbeitung den Schritten Kontextualisierung (*global understanding*), erste und zweite Bearbeitung der Liedtexte (*listening*), vergleichende Betrachtung (*comparison and discussion*) und der abschließenden Analyse (*outline and assessment*), die Musik und Text gleichermaßen in den Blick nimmt. **(B 4bi)**

Das bewährte „**PWP model of teaching ...**“ (*pre-, while-, post-listening and discussing*) bezieht zunächst *singer-songwriter* und deren Hintergrund ein, verfolgt im Hör-/Seh-Verstehen die musikalische Präsentation und erfasst in der Nacharbeitsphase ähnliche Titel und deren sozio-politische Relevanz. **(B 4j)**

Das komplexe „**Code-based model of teaching lyrics and poems**“ geht vom Leseverstehen geschriebener Liedtexte und Gedichten aus, analysiert deren Metaphern (*codes*) um dann im Hörverstehen, der Einbeziehung der musikalischen Gestaltung, der tonalen und intentionalen Präsentation von Musikstücken Spannungsverhältnisse aufzuspüren und Atmosphäre und die kulturelevanten Hintergründe der Künstler zu erfassen. In der Zusammenschau (*merging the codes*) werden die Einzelergebnisse, als Resultat von Gruppenarbeit, in ihren wechselseitigen Einflüssen interpretiert. **(B 4k)**

Insbesondere für die Bearbeitung von Musik Video Clips eignet sich das „**MVC model of teaching ...**“, das den Schritten *examining the issue(s) - sound first - vision/sound off - vision & sound - skimming & scanning lyrics* folgt. Diese Variante erweitert die musikalische Wahrnehmung durch die Analyse der inhaltlichen Botschaften und Recherchen, die eine Evaluation der zu Beginn thematisierten Problemlage leisten. **(B 4l)**

Mit der „**Herringbone Technique ...**“ wird ein Modell angewandt, das sich insbesondere für die Genres von Hip Hop, Rap und Poetry Slam eignet. Die auch in Literatur-Interpretationen bewährte Methode, Inhalte von Geschichten und Gedichten übersichtlich und leicht verständlich zu beschreiben und weiterzubearbeiten, beruht auf den sechs „W-Fragen“, die jeweils auf die Texte bezogene Recherche-Anlässe erzeugen und in einer umfassenden Lernaufgabe zur kreativen Mitwirkung einladen - wie zum Beispiel im Verfassen eines Rap. **(B 4m)**

4.2.4 Überlegungen zum Einsatz

Der folgende Überblick über für CLIL-Musikunterricht relevanten Beispiele erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit; es handelt sich vielmehr um praxiserprobte Vorschläge, die auch sprachlich-kulturelle und vor allem musikalische Variationen beinhalten.

„*We don't need leaders - we need ideas*“ ist eine der Botschaften, mit denen Suli Breaks in seinen Raps auftritt - zum Beispiel in den TEDx (*Technology-Entertainment-Design Talks*) vor dem **Britischen** Unterhaus 2014¹⁶. Der als Darryll Suliaman Amoako 1988 in Wood Green, London geborene Künstler stammt nach seiner eigenen Aussage aus einer *conventional African family*, trat als Basketballer hervor und studierte Jura in Sheffield. Als seine Vorbilder benennt Amoako: Steve Jobs („*for his innovations*“), Michael Jordan („*for his hard work*“) und Nelson Mandela und Malcolm X („*as figures committed to their beliefs*“). Amoakos eigener *youtube channel (sulibreezy)* hat mittlerweile 8,3 Millionen Klicks, und er gilt als führender Vertreter der *spoken-word-poetry* und einer der unverblümtesten Figuren in der Britischen Musikindustrie. Seinen Durchbruch hatte Amoako mit dem Rap „*Why I Hate School But Love Education*“¹⁷ mit der Aussage: „*education is the key and school is the lock*“ - angeschaut von 8 Millionen Besuchern. Er nutzt die *Social Media* als seine Plattform und erreicht sein Publikum mit kontroversen sozialen Themen wie Rassismus, Bildung, Religion, Erfolge und Rückschläge, Heranwachsen in Inner-London und Leidenschaft. Seine *spoken-word-poetry* gilt als pointiert, aggressiv und provozierend und wurde zuletzt in einer Solo-Show in London als „*Not a Role Model*“ gezeigt, die seine Erfahrungen der letzten Jahre bündelt¹⁸. Recherchen zu seiner Wortkunst sind auch wegen des typischen Londoner Jargons und Intonation linguistisch sehr ergiebig.

Im Norden der Insel spielt ein ganz anderes Musik-Genre immer noch eine große und traditionelle Rolle. Nicht nur seit den Zeiten des Brexit, aus **schottischer** Sicht und Abstimmungsverhalten eine völlig fehlgeleitete Politik, hat die führende *Scottish National Party* stets ein enges Verhältnis zur lokalen Volksmusik gepflegt, die auch zu politischen Statements genutzt wird und bei Rallys und Sportveranstaltungen als Publikumsmagnet fungiert. So eröffnet die Glasgower Nachwuchssängerin Amy Macdonald internationale

¹⁶ Youtube 2014

¹⁷ Youtube 2012

¹⁸ Youtube 2017a

Fußballspiele häufig mit der heimlichen schottischen Nationalhymne „*Flower of Scotland*“, deren *lyrics* die Geschichte der *Jacobites* wiederbeleben. Obwohl die Anhänger „*Bonny Prince Charlie's*“ eher die feudale Tradition ihres Landes repräsentieren und keineswegs einem Freiheitsgedanken verpflichtet sind, appelliert der Liedtext an ein diffuses Nationalgefühl, das sich einst gegen den Nachbarn im Süden richtete: „*But we can still rise now/and be the nation again/that stood against him/proud Edward's army/and sent him homeward/tae think again*“ (Edward war der Sohn des englischen Königs Edward I, beauftragt mit der Niederschlagung eines schottischen Aufstandes und besiegt von Robert the Bruce in der Schlacht von Bannockburn 1314). Die Themen des Liedgutes der *Jacobites* wurden in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von der Edinburgh Folkgroup *The Corries* popularisiert und eignen sich inhaltlich und musikalisch für eine Bearbeitung der schottischen Nationalgeschichte als „*Scotland Alive - Teaching History Through Songs*“ (Hessischer Bildungsserver: 2018 o.S.) mit immer noch sehr populären Titeln, neben „*Flower of Scotland*“: „*The Massacre of Glencoe*“, „*Skye Boat Song*“, „*Killicrankie*“, „*Welcome Charlie*“ und vielen anderen mehr. Die Geschichte der *Jacobites* ist ausführlich dokumentiert (McFerran: 2010 o.S.) und eignet sich gut zu weitergehenden Recherchen. Schottische Folkmusic ist geprägt von volkstümlichen Hymnen und engen Bindungen an die historischen Ereignisse. Auch die Dichtkunst des schottischen Nationaldichters Robert Burns (1759-1796) hat eine lebendige Tradition, die vor allem die klassische Musik beeinflusste (*Scottish National Orchestra*: Mendelsohn, Berlioz, Verdi) und kulturelle Ereignisse prägt, wie die jährlichen *Highland Games* und das *Robert Burns Supper - an institution of Scottish life*.

Die Einbeziehung von Musikbeispielen aus dem **afrikanischen Kontinent** beruht auf einem gemeinsamen Projekt des Goethe Instituts und der Siemens Stiftung und ist auf einem Webportal¹⁹ zu finden. In urbanen Zentren entsteht eine neue Musikkultur als Synthese eigener Traditionen mit Einflüssen von außen. Die sich entwickelnde Musikindustrie repräsentiert die Vielfalt lokaler und regionaler Unternehmungen und Netzwerke. Das Ziel besteht darin, den Informationsaustausch unter den afrikanischen Musikern und Musikinstitutionen zu fördern und stabile Strukturen zu schaffen. Alle Aktivitäten liegen in afrikanischen Händen. Und mit der Einführung eines pan-afrikanischen Passes (geplant für 2020) sollen wesentliche Erleichterungen geschaffen werden für Zusammenarbeit, Transferleistungen von Musiker-Honoraren und den Einbezug der Konfliktregionen in der südlichen Sahara. Besonders an der Westküste ist Musik Ausdruck einer großen gesellschaftlichen Dynamik. Im Senegal (Durchschnittsalter 19 Jahre) beispielsweise ist Hip Hop allgegenwärtig und zu einem wichtigen Medium der politischen Auseinandersetzung geworden. Im Netz gibt es mittlerweile ein „*Journal Rap*“, wo mit gerapten Nachrichten und Kommentaren die etablierte Politik unter Beschuss gerät (nach FAZ 27.11.2017).

Der **deutsche** Hip Hop ist in den letzten Jahren durch den Rapper Money Boy wesentlich beeinflusst worden. Der bekennende Eminem-Fan, mit bürgerlichem Namen Sebastian Meisinger, geboren 1981, hat in seinen Raps Begriffe geprägt, die mittlerweile Sprachwissenschaftler beschäftigen und von Werbeagenturen aufgegriffen werden: „Gönn dir ist einfach. Wenn man 1 gute Bank hat vong Vorsorge her“ (Sparkassenwerbung). Der Rapper aus Wien, der schon mal Hund auf Bund reimt, oder Tiger auf Bundesliga, galt eher als Witzfigur in der Musikszene, bis er für Sido in Wien im Vorprogramm auftrat und mittlerweile vom Rap auch leben kann - als eine Art Rap-Clown mit Mixtapes, Auftritten auf

¹⁹ <https://www.musicinafrica.net/> Zugriff November 2018

Abipartys und bei Privatsendern, ebenso wie mit *Social-Media-Posts*. Er schuf eine durchaus seltsame Sprache, nimmt beispielsweise einen englischen Wortstamm und konjugiert ihn wie im Deutschen und verweigert die Rechtschreibung. Er nutzt seine eigene Diktion, die dazu dient, sich mit einer Gruppe zu identifizieren und sich gegenüber anderen abzugrenzen. Damit hat er den Rap auf Deutsch verändert und eine spezielle Jugendsprache geschaffen. Mit „Monte Carlo“ findet sich auf *Youtube*²⁰ ein prägnantes Beispiel seiner „Kunst“, die ihm immerhin 2017 das Jugendwort des Jahres zuordnete: „I bims“ (nach FAS 3.12.2017).

In der **west- und südeuropäischen Musikszene** sind eine Reihe von Beispielen für CLIL-Arrangements verfügbar, die auch andere Genres wie französische und deutsche Chansons, den portugiesischen Fado und politische Protestlieder hervorgebracht hat. Neben dem Einfluss nordamerikanischer Songs (Pete Seeger, Bob Dylan und Leonard Cohen) sind **deutsche** Interpreten wie Reinhard Mey, Franz-Josef Degenhard, Wolf Biermann, Hannes Wader oder Söhne Mannheims erwähnenswert.

Der **französische** Dichter und Schriftsteller Georges Brassens (1921-1981) wurde in den 1950er bis 1970er Jahren vor allem als Chansonnier berühmt. Seine Musik, an den Swing angelehnt, ordnet sich mit oft monotonen Melodien der Tradition der Bänkelsänger zu. Seine Hommage an den Dichter Paul Valéry (1871-1945) ist Gegenstand eines Musikmoduls (vgl. B 4k im Appendix), das Rilkes Übersetzung seines Gedichtes *Le Cimetière marin* und eine zeitgenössische Lyrikversion miteinander verbindet. Georges Moustaki (1934-2013), ein ägyptisch-französischer *singer-songwriter* wurde durch romantische Lieder bekannt und schrieb über 300 Lieder, die von zahlreichen Sängern (u.a. Édith Piaf, Françoise Hardy, Yves Montand, France Gall, Juliette Greco) interpretiert wurden. Auch aus Frankreich stammt Patricia Kaas (1966 in Forbach, Département Moselle geboren), deren Musik nicht zum klassischen Chanson zählt, sondern eine Mischung aus Popmusik und Jazz darstellt. Seit dem Erscheinen ihres Debütalbums *„Mademoiselle chante“* (1988) wurden von ihr mehr als 15 Millionen Tonträger verkauft. Ihr Musikstil hat seine Wurzeln im anglo-amerikanischen Pop und Rock sowie in deren Vorläufern Jazz und Blues, was ihrer Alt- bis Mezzosopran-Stimme entgegenkommt.

In **Italien** hat Angelo Branduardi (1950-) als Folk-Rock *singer-songwriter* und Komponist über seine Landesgrenzen hinaus Erfolge in anderen europäischen Ländern wie Frankreich, Deutschland, Belgien, den Niederlanden und Griechenland gefeiert. Seit den letzten zehn Jahren tritt er mit seiner Band in Konzerten auf und hat in seinem Album *Altro ed altrove (other and elsewhere)* vor allem Liebeslieder aus verschiedenen Kulturen zusammengebracht, in einer Zeit geprägt von Rassismus und Intoleranz.

Madredeus, ein musikalisches Ensemble aus **Portugal**, hat nicht nur seine Wurzeln im Fado (portugiesischer Musikstil und Vortragsgenre; von *fatum*=Schicksal), sondern ist auch mit der deutschen Filmkultur verbunden. Wim Wenders Film über Madre Deus wurde 1995 bei den Filmfestspielen in Cannes gezeigt; in dieser fiktionalen Lissabonner Geschichte (*O Céu de Lisboa*) erzählt der deutsche Regisseur die geheimnisvolle Story der Titelheldin. Das Ensemble gleichen Namens kombiniert den Fado mit Elementen der modernen Folkmusik, mit häufig trauriger Lyrik und setzt damit eine mittelalterliche Liedtradition fort (*cantigas de amigo*).

²⁰ Youtube 2017b

Kapitel 5: Scaffolding als Lehr- und Lernstrategie

Die Frage, mit welchen Komponenten ausgewählte und besonders affine Bausteine aus dem bilingualen Unterricht an TEFL anknüpfen können, entscheidet sich nicht zuletzt auf der Methodenebene. Im mehrfach zitierten hessischen Orientierungsrahmen für *Politics, Economics & Culture* ist Methodenkompetenz der Schüler, vor allem bei der Gewinnung von Informationen und Erkenntnissen, ein wesentlicher Bestandteil der globalen Diskurskompetenz:

Dabei arbeiten die Lernenden zunehmend selbstständig. Sie können adäquat mit unterschiedlichen Textsorten und graphischen Darstellungsformen umgehen, fachspezifische Medien handhaben und nutzen, sowie angemessene sozial-, sprach- und kulturwissenschaftliche Methoden (z.B. Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse, Analyse von Statistiken) zu Hilfe nehmen (Orientierungsrahmen 2018: 25).

Um selbstständige Lern- und Arbeitsweisen im komplexen Unterricht in der Fremdsprache schülerorientiert und effektiv zu fördern, ist ein besonderes Support-System erforderlich: „[it] requires social interaction between learners and teachers and scaffolded (that is, supported) learning by someone or something more ‘expert’ - that might be the teacher, or other learners or resources“ (Coyle 2010: 29).

Die Metapher Scaffolding²¹ wird im anglophonen Bereich genutzt, um ein helfendes Gerüst auf dem Weg zwischen Start und Ziel in einem Lernprozess zu beschreiben, der die Schüler schrittweise zu selbstständigem Handeln befähigt. Und auch wenn der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie diesen Begriff nicht benutzt, sondern sich auf seine Version von Feedback bezieht, so klingt das Resümee aus der Summe seiner Meta-Analysen durchaus verwandt: „To close the gap between where the students are and where we want them to be – that’s the challenge“ (Hattie 19.4.2012 in Toronto²²).

5.1 Scaffolding und *Zone of Proximal Development (ZPD)*

In der deutschsprachigen Diskussion wird Scaffolding stellenweise den Unterrichtsmethoden zugeordnet, so z.B. bei Wellenreuther (2010: 181): „Scaffolding ist eine Erklärmethode“. Die anglophone Pädagogik fasst Scaffolding allerdings unter dem Oberbegriff *instructional strategy* oder *instructional technique* (vgl. Glossary of Education Reform: 2015 o.S.), weil hier der Terminus *method* eine ganz andere Konnotation besitzt und nicht eine Vorgehensweise im Unterricht beschreibt, sondern das Fach selbst. Fragt ein australischer Lehrer eine Kollegin „Which method do you have?“ ist die erwartete Antwort „I teach French and Science“. (Zur Unterscheidung zwischen Methode und Lehr- und Lernstrategie vgl. De Florio-Hansen 2017: 12).

Als *instructional strategy* bezeichnet Scaffolding mithin eine besondere Form der Hilfestellung, die eng auf die einzelne Lerngruppe und deren Lernkontext abgestimmt ist. Die Hilfen orientieren sich an der *Zone of Proximal Development (ZPD)* im Sinne von Lev

²¹ Scaffolding (auch scaffold) wird als Begriff in der internationalen Literatur genutzt, während eine deutsche Übersetzung – z.B. bei Recherchen – wenig zielführend ist.

²² Vgl. Forschungsprojekte “Hattie”

Vygotsky (1962). Diese Zone – in der deutschen Übertragung als Lern- und Entwicklungsbereich der Schüler zu fassen (bei Wellenreuther auch „Zone der nächsten Entwicklung“, 2010: 179) – beschreibt die Lücke zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Lernstand. Durch die Unterstützung der Lehrkraft gelingt es vielen Lernenden mehr Wissen und Können zu erwerben, als sie es auf sich selbst gestellt könnten (vgl. dazu und zu den Auswirkungen auf die Lehrerfortbildung De Florio Hansen 2009: 27).

Scaffolding und ZPD sind keineswegs eine Neu-Erfindung, bedingt etwa durch den kompetenzorientierten FU. Der Terminus Scaffolding geht zurück auf die Untersuchungen des amerikanischen Psychologen Jerome Bruner, der ebenso wie Vygotsky von einer aktiven Rolle des Erwachsenen – also der Lehrkraft im FU – bei der Förderung von Lernprozessen ausgeht. Bruner benutzte den Begriff Scaffolding seit Mitte der 1970er Jahre, um damit Lernhilfen für Kinder zu beschreiben, die ein bestimmtes Ziel erreichen wollen und bei denen Erwachsene über Spielräume, Strukturierungen und deren Zurücknahme entscheiden. Insofern ist dieses Stützkonzept mit Vygotskys ZPD kompatibel, bei der es ebenfalls um den Zielbereich in Lernprozessen und die dorthin führenden Unterstützungsschritte geht, die von der Lehrkraft geplant und aus der Sichtweise der Lernenden erforderlich oder bereits überflüssig erscheinen.

5.2 Das pädagogische Konzept

Als pädagogisches Konzept wird Scaffolding aus der Perspektive und Interessenslage der Schüler begründet: „*In education, scaffolding refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process*“ (Glossary of Education Reform: 2015 o.S.). Lernen ist aus dieser Perspektive dann effektiv, wenn es in der ZPD der Schüler erfolgen kann:

Scaffolding is widely considered to be an essential element of effective teaching and all teachers – to a greater or lesser extent – almost certainly use various forms of instructional scaffolding in their teaching. In addition, scaffolding is often used to bridge learning gaps – i.e., the difference between what students have learned and what they are expected to know and be able to do at a certain point in their education. (ibid.; emphasis in original)

5.3 Die Folgen für den Fremdsprachenunterricht

Mit den Auswirkungen auf den FU hat sich vor allem die australische Erziehungswissenschaftlerin Pauline Gibbons (Sydney) beschäftigt. Nach ihrer Definition besteht der enge Zusammenhang zwischen Scaffolding und ZPD im sozio-kulturellen Kontext des Lernens:

This sociocultural approach to learning recognizes that, with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations and take on new roles. ... This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‘gap’ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as ‘scaffolding’ (Gibbons 2009: 15).

Gibbons hebt aber nicht nur den engen Zusammenhang zwischen Scaffolding und ZPD hervor, sondern betont auch den temporären Charakter des Support-Systems. In *Scaffolding Language. Scaffolding Learning* (Gibbons: 2002) untersucht sie die Dynamik von Scaffolding

in den sprachlichen Kernbereichen *speaking, listening, reading, writing* und bietet eine Fülle von *Scaffolding Approaches* an, die sich vor allem auf den integrierten Ansatz „*Second Language Across the Curriculum*“ (Gibbons 2002: 51 ff.) beziehen und den in Australien populären bilingualen Unterricht unterstützen.

Unter Berufung auf Bruner (1978) räumt Gibbons zwar ein, dass Scaffolding die Freiheiten der Schüler eingrenzt, um sie bei der Aufgabenlösung in ihrer ZPD zu fokussieren: „*the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out tasks, so that the child can concentrate*“ (ibid.: 10). Aber sie versteht dies nicht als Gängelung, sondern plädiert gleichzeitig für einen Abbau der Unterstützungshilfen, wann immer es der erfolgte Lernprozess bereits zulässt. Die Lehrkraft erhält aus ihrer Sicht die Verantwortung für die Initiierung eines jeden neuen Lernschrittes, der auf den vorhandenen Kenntnissen aufbaut und sollte damit zugleich eine hohe Erwartungshaltung an die Lernprozesse verbinden. Bezogen auf den FU bedeutet dies nach Gibbons' Erfahrungen auch eine Neu-Orientierung:

In terms of ESL [English as a Second Language] students it suggests a somewhat different orientation to learning tasks than has often been the case in the past. Rather than simplifying the task (and ultimately risking a reductionist curriculum), we should instead reflect on the nature of the *scaffolding* that is being provided for learners to carry out the task. As far as possible, learners need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks: it is the nature of the support – support that is responsive to the particular demands made on children learning through the medium of a second language – that is critical for success. (ibid.: 10 f., emphasis in original)

5.4 Lehrkräfte und Schüler werden zu Dialogpartnern

Weil sich Lernprozesse weitgehend sprachlich vollziehen und kollaborativ und sozial erfolgen, werden Lehrkräfte und Schüler zu Dialogpartnern (eine Idee, die auch bei Hattie formuliert wird), die auf vorhandenen Wissensbeständen aufbauen und mit Hilfe von Scaffolding Ziele ansteuern, die für Schüler anderweitig nicht erreichbar wären. Dazu gehört auch, dass individuelle Lerner von Gruppenprozessen selbst profitieren: „*students are scaffolded by the contribution of the group as a whole*“ (ibid.: 20). Nach Gibbons' Erfahrungen gilt dies vor allem für die Kernkompetenzen reading and writing „*where students are constantly stretched in their language development*“ (ibid.: 67).

Generell lassen sich nach Gibbons zwei Ebenen des *support* unterscheiden: *explicit scaffolding* bezieht sich auf die Interaktionen im Unterrichtsprozess selbst, zum Beispiel durch die Unterstützung bestimmter Aktivitäten wie „*translation, a story map, picture sequencing, dialogue journals, jumbled sentences*“ (ibid.: 69 f.). Auf der Planungsebene und damit im *curriculum cycle* selbst kann Scaffolding angelegt werden durch „*building knowledge of the topic, modelling the text, joint construction, independent writing*“ (ibid.: 60).

5.5 Scaffolding-Strategien

Aus den Unterrichts-Beispielen von Gibbons lassen sich zwei Formen von Scaffolding-Strategien ableiten. Makro-Scaffolding bezieht sich auf eine Bedarfs- und Lernstandsanalyse sowie die Unterrichtsplanung, Mikro-Scaffolding auf die Unterrichtsinteraktion selbst, die

nicht nach dem Frage-Antwort-Schema organisiert wird, sondern die folgenden Prinzipien beachtet:

Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion, Gewährung von mehr Planungszeit für SchülerInnen, Variation der Interaktionsmuster/Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, Aktives Zuhören durch die Lehrkraft, Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft, Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptionelle Zusammenhänge (NRW Schulentwicklung: 2018 o.S.).

Eine Differenzierung von Scaffolding-Strategien findet sich auch in konkretisierten deutschsprachigen Vorschlägen zu dieser Lehr- und Lernstrategie, und zwar als *Process Scaffolding* – mit Hinweisen und strukturierenden Anweisungen zu Arbeitsschritten und deren Abfolge; als *Input Scaffolding* – mit der Nutzung von *information grids* und dem Ziel der Restrukturierung von in Texten enthaltenen Informationen, einem auf andere Texte übertragbaren Strukturierungsangebot, der Transparenz für ein Genre, dem Selbst-Entwerfen der *information grids*, Evaluationsaufgaben und Vorlagen für Kurzvorträge; als *Output Scaffolding* – mit der Vorbereitung von Schülerdarstellungen. (vgl. Hallet 2012: 105 f.)

5.6 Möglichkeiten und Lernchancen

Bei der Frage nach den Möglichkeiten und Lernchancen des Scaffolding ist festzuhalten, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn neue Informationen in den vorhandenen Bestand an Kenntnissen und Fähigkeiten integriert werden können. Experten initiieren mit Scaffolding einen Prozess, der die Lücke zwischen dem Kenntnisstand der Lernenden und den erwünschten Lernergebnissen schließt. Die Scaffolding-Strategie impliziert *Direct Instruction* und Begleitung durch die Lehrkraft. Zur effektiven Umsetzung müssen all jene Informationen zur Verfügung gestellt werden, die Lerner zur Erfüllung einer Aufgabe benötigen. Dazu gehören eine detaillierte Beratung, die Fokussierung der Aufmerksamkeit, die Beachtung der Arbeitsschritte in dieser Lernumgebung. Mit diesen Hilfen werden Lerner dazu befähigt, sich auf ihre eigene Arbeit zu konzentrieren und ihre Aktivitäten zu planen und zu reflektieren.

Die *scaffolded instruction* folgt einer Lehr- und Lern-Strategie, in der den Lernenden neue Fähigkeiten und Fertigkeiten in Interaktionen vermittelt werden, die anderweitig nicht erreichbar wären. Die Lehrkraft (als *instructor*) stellt zu Beginn einer Lernphase einen reichhaltigen *support* zur Verfügung und hilft damit den Lernern, ihr Verständnis von neuen Inhalten und Arbeitsprozessen zu entwickeln. Wenn Inhalte und Prozesse internalisiert sind, übernehmen die Lerner die Verantwortung für ihren Arbeitsprozess und die Kontrolle über die gemachten Fortschritte (z.B. durch *peer evaluation* oder *reciprocal teaching*). Damit entfällt die Notwendigkeit der Unterstützung und die Entfernung des Scaffold gibt für die Augen der Schüler den Blick frei auf die Arbeitsergebnisse und das Prozessverständnis.

5.7 Scaffolding und Operatoren (*task-verbs*)

Ein noch wenig genutztes Instrument des Scaffolding findet sich bei den Operatoren, die bundesweit in den Abituraufgaben genutzt werden (vgl. Stark 2015: V-VII) und in einigen Bundesländern auch für die Sekundarstufe I entwickelt wurden (z.B. in Thüringen). Operatoren bestehen aus sog. *task-verbs*, d.h. methodisch-didaktischen Arbeitshilfen, die ein bestimmtes Vorgehen nahelegen und für den Lernprozess entsprechende Hilfestellungen beinhalten. Sie entstammen unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungsbereichen (AF) (AF

I: Reproduktion, AF II: Analyse, AF III: Transfer) und regen gleichzeitig Lernstrategien an (*delineate, analyse, evaluate etc*).

Selbst in den neueren Lehrwerken, die kompetenzorientiertem Unterricht verpflichtet sind und systematisch einzelnen Units bestimmte Lernaufgaben zuordnen, werden *task-verbs* noch nicht hinreichend und systematisch genutzt. Hier liegt auch ein Schlüssel, um die behauptete grammatische Progression zu überwinden, die mittlerweile in der fachdidaktischen Diskussion äußerst kritisch gesehen wird. „Häufig wird ... [Sprachenlernen] ... mit dem Postulat von Progression(en), einer vermeintlich logischen Abfolge von Lehr-/Lernschritten, die den Sprachenerwerb angeblich steuern“ verbunden (Edelhoff 2010: 46). An Stelle ihrer nie bewiesenen Funktion (es wäre vielleicht schön, wenn es sie wirklich gäbe, genauso wie die beste Methode!) könnte eine inhaltliche Progression treten, die auf einer gestuften Abfolge von *task-verbs* in den Anforderungsbereichen I bis III beruht (vgl. auch Kapitel 3: 3.1.2).

5.8 Scaffolding und Direct Instruction

In der letzten Ausgabe der Zeitschrift „Pädagogik“ stellt Hattie sein neues Konzept vor; es umfasst 252 Faktoren, für die Effektstärken angegeben werden. Hattie verzichtet aber auf eine Rangfolge - unter den 252 Faktoren spielt die Implementation der digitalen Medien eine große Rolle. Seine Interpretation der Ergebnisse seiner Meta-Analysen berührt einen Nerv der Diskussion über Unterrichtsentwicklung. Denn Hattie macht mit seinen Erfolgsindikatoren (bei ihm „Effektstärken“; vgl. dazu De Florio 2014: 30) deutlich, dass er Unterricht primär durch die Augen der Schüler sieht und Entwicklungsbedarf vor allem in einer wenig ausgeprägten Feedback-Kultur unserer Schulen – als dialogisches Lernen mit der Lehrkraft – sieht. So gesehen ist die von ihm propagierte *Direct Instruction* (Hattie 2009: 207 f.) nicht ein Plädoyer für Frontalunterricht, sondern nur die andere Seite eines von Schülern her gedachten Scaffolding.

Zwei Impulse werden längerfristig wirksam bleiben: erstens die Neugestaltung des Lehrer-Schüler Feedbacks als dem wichtigsten Element einer lernwirksamen Unterrichtspraxis, zweitens das auf *Direct Instruction* basierende Unterrichtsmodell in sieben Schritten:

1. Ziele der Stunde benennen (*learning intentions*);
2. Erfolgskriterien (zum Können und Verständnis) definieren (*success criteria*);
3. Stoff präsentieren (*hooking attention*);
4. Schülerübungen (*input, modelling, checking*);
5. Gelenkte Schülerübungen (*guided practice*);
6. Abschluss der Stunde (*conclusion of a lesson*);
7. Freie Schülerübungen (*independent practice*)

In 30 Schritten zu einer lernwirksamen Unterrichtsgestaltung (*Model of effective Teaching – MET*; vgl. De Florio-Hansen 2018: 251 ff.) wird dieses Unterrichtsmodell differenziert, erweitert und wissenschaftlich begründet.

5.9 Unterrichtseinheiten mit Scaffolding

Scaffolding schließt als *missing link* die Lücke zwischen Start und Ziel im Lern- und Entwicklungsbereich (*ZPD*), stets mit Blick auf Unterrichtsziele, Kompetenzstufen, Inhalte

und sprachlichen Fokus und – wo immer möglich – aus der Sichtweise der Schüler. Als Lehr- und Lernstrategie verstanden, wird sie zum Bindeglied zwischen effektivem Unterricht und optimalen Lernergebnissen. Das gilt zumal für einen kompetenzorientierten FU, weil hier das im Scaffolding angebotene Unterstützungssystem weit über den traditionellen Aufgabenapparat, die *work assignments* oder sogar die mit Operatoren versehenen *tasks* hinausgeht.

Dafür gibt es zwei Gründe:

Mit den Can-do Beschreibungen oder Kompetenz-Skalen des GeR von A1 bis C2 lässt sich für das Fremdsprachenlernen die *ZPD* relativ verlässlich und präzise beschreiben. Darauf gerichtet, kann Scaffolding im *task-based learning* und damit wirksamem *task cycle* verschiedene Formen und Funktionen übernehmen, die dem Spracherwerb als sozialem Prozess besonders gerecht werden.

Scaffolding wird dabei den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Kompetenzerwartungen situativ und individualisiert angepasst. Dabei wird eine inhaltliche Progression der Operatoren in exemplarischer Weise deutlich: Operatoren werden als *task-verbs* den einzelnen Aufgaben zugeordnet und jeweils in einem *worksheet compass* im Überblick ausgewiesen. Je nach Lernkontext kann Scaffolding in Lernsequenzen wirken als: Fenster für authentische Situationen in Lehrwerken; Boxenstopp im Training der einzelnen sprachlichen Teilfertigkeiten (*focus on form*); Lernumfeld für *cultural studies* und landeskundliche Erfahrungen; Unterrichtsarrangement in der Behandlung von Sachtexten; Diskussionsgrundlage im Literaturunterricht; Steuerungselement in außerschulischen Lernorten.

Für jede der weiter unten genannten Lernsequenzen (5.12) wird in den dazu entwickelten Unterrichtseinheiten (UEs) gezeigt, wie flexibel und dynamisch Scaffolding wirksam werden kann. Die dabei angebotenen Unterstützungssysteme verbinden als roter Faden authentische Materialien (als Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Lernens) mit effektiver Lernsteuerung, die den Charakter der UEs in Lernaufgaben neu justieren. Weiterführend bei diesem Ansatz ist der Versuch, die allgemeine Definition von *ZPD* praxisorientiert auf die GeR-Standards zu beziehen und die Steuerungsfunktionen des Scaffolding in ihrer Vielfalt mit den Augen der Lernenden dialogisch zu konkretisieren, um damit die dialektische Beziehung zwischen *Direct Instruction* (nach Hattie) und Scaffolding zu nutzen.

5.10 Scaffolding als didaktisches Prinzip

Bei authentischen Lernaufgaben spielt Scaffolding deshalb eine zentrale Rolle, weil die in der *ZPD* angestrebten Kompetenzen mit dem *task-based learning* nicht nur verlässlich angebahnt werden können, sondern Scaffolding auch in dem dazu entwickelten *task cycle* in unterschiedlicher Form und Funktion genutzt wird. Dabei stehen die folgenden Aspekte wechselseitig und ergänzend im Vordergrund: „themenspezifisches Vorwissen aktivieren, Anleitung zur Analyse der Modelltexte einschließlich Verweis auf Erklärungen und Sprachübungen zur Grammatik, Anleitung für die Gruppenarbeit (Themenwahl, Textproduktion, Ergebnispräsentation).“ (Hallet 2012: 72)

Insgesamt unterstützt Scaffolding den Lernprozess mit dem Aufbau von fachlicher und sprachlicher Kompetenz, wobei auch hier zwischen *Input* und *Output Scaffolding* unterschieden werden kann. Einerseits geht es um den Erwerb von Fachwissen, andererseits

darum, das dazu notwendige Textverständnis zu sichern. Den Operatoren (wie bereits oben beschrieben) kommt hier eine zentrale Funktion zu, denn mit ihrer Hilfe wird „jede Fachaufgabe (*task* oder *activity*) gemäß Aufgabenstellung oder Arbeitsanweisung auf spezifische Arbeitsprozesse fokussiert“ (Zydatiř 2010: 3).

Die dabei „kalkulierte Überforderung“ (Fehling 2013: 17) beinhaltet die von Hattie thematisierten *challenges*, denen Schüler mit entsprechenden Stützangeboten gewachsen sind und die u.a. auch traditionelle Übungsformate beinhalten, wie z.B. *heads and tails*, *question loops*, *multiple matching*, *mazes*, *scrambled sentences*. Die Arbeit mit authentischen Texten dient nicht nur dem Aufbau eines spezifischen Fachwortschatzes, sondern trägt auch „der Erkenntnis Rechnung, dass Lernen ein sozialer Prozess ist, in dem Wissen von den Akteuren gemeinsam im Kommunikationsprozess konstruiert wird“ (ibid.: 20).

5.11 Die Konstruktion authentischer Lernaufgaben

In der unterrichtspraktischen Umsetzung besteht die Dynamik von Scaffolding gerade darin, dass variationsreiche Methoden mit kognitiven Ansprüchen verbunden werden, die trotz aller Unterschiede eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen. Obgleich in unterschiedlichen Spracherwerbskulturen angesiedelt, operieren sie auf der Basis von ähnlichen Metaphern und Begriffen.

Lernaufgaben beruhen auf RATING; das Akronym beschreibt in Kurzform die Merkmale eines Kompetenzen fördernden FU und umfasst: *Real life situations*, *Authentic materials*, *Task based learning*, *Individualisation*, *Networking in cooperative learning contexts*, *General evaluation* (vgl. dazu auch die LAAIKE-Prinzipien in: 3.3.7). Diese Merkmale beschreiben genauer die Kriterien zur Konstruktion authentischer Lernaufgaben. Sie werden hier auf Englisch wiedergegeben, damit sie in den angebotenen UEs leichter auffindbar sind. Sie kommen gestuft im Scaffolding zur Anwendung:

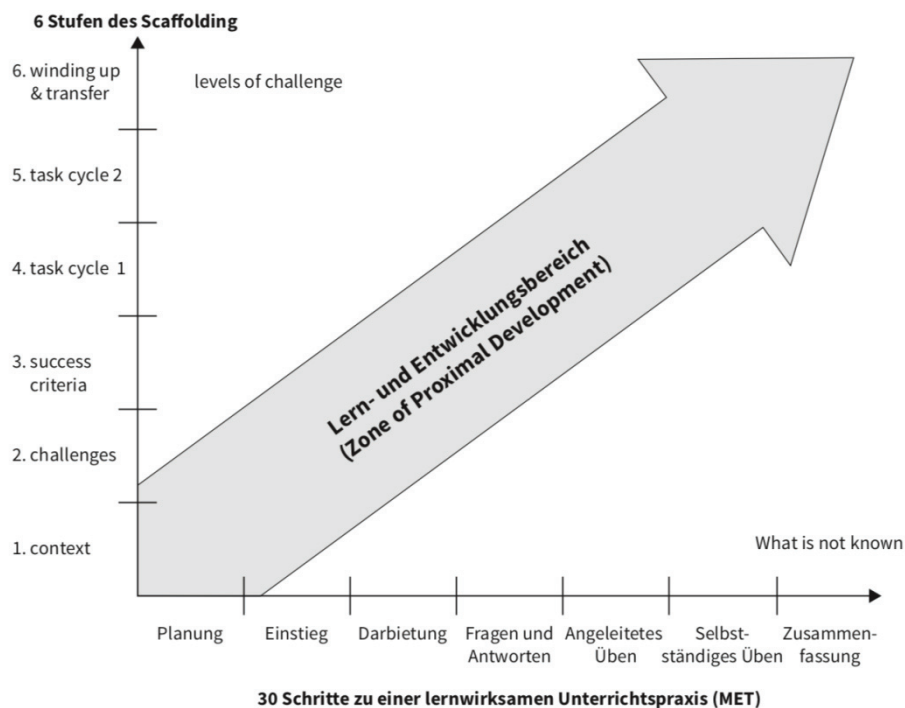
6 notions of Scaffolding	tools for Scaffolding
context and issues, problems to be solved	worksheet compass; selecting and negotiating
challenging texts and other (digital) materials	discovering and unfolding the issue/problem
success criteria	teacher-student dialogue; formative and summative feedback
task cycle 1 (guided learning)	task-verbs (Operatoren); breaking task in smaller, manageable parts, using think alouds and verbalizing thought process, cues and prompts, modelling and worked examples, skimming & scanning; focus on form (aka form follows function)
task cycle 2 (experiential learning)	activating background knowledge; cooperative team work, dialogue among peers;

	research and self-assessment; reflecting the learning process
winding up & transfer	target activity: putting together what has been learned; coaching and presentation of results; summative assessment

Die Stufen (*notions*) von Scaffolding lassen sich in einer Lernkurve auf die o.g. 30 Schritte einer lernwirksamen Unterrichtspraxis (MET) beziehen. Diese beschreibt den Lern- und Entwicklungsbereich (ZPD) in seinen drei Dimensionen: horizontal als Prozess, vertikal als Unterstützungssystem und lateral als Beschreibung des Wissenszuwachses, der Hatties Modell des Feedback weitgehend entspricht und das die folgenden Fragen klärt: *Where am I going? – feed up; How am I going? - feed back; Where to next? - feed forward.*

Um Feedback möglichst effektiv zu gestalten, sind die Ebenen wichtig, auf denen es wirkt und welche Fragen dabei hilfreich sind:

Hattie und Timperley haben 2007 unter dem Titel „The Power of Feedback“ ein Modell für Feedback mit dem Ziel vorgelegt, Lernen zu verbessern. Nach diesem bezieht sich Feedback auf die vier Ebenen: Aufgabe, Prozess, Selbstregulation und Selbst. Mit letzterem ist die Person selbst, die Persönlichkeitsebene gemeint. Auf jeder dieser Ebenen sollten die drei wichtigsten Feedbackfragen beantwortet werden: *Was ist/war mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin gehe ich als nächstes?* (Schneider 2015: 12; Hervorhebungen im Original).



Die Lernkurve ist insgesamt kompatibel mit den 10 Merkmalen „Guten Unterrichts“ (nach Helmke 2006: 8):

	Merkmale der Unterrichtsqualität
1	Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
2	Effiziente Klassenführung
3	Lernförderliches Unterrichtsklima
4	Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
5	Schülerorientierung, Unterstützung
6	Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
7	Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
8	Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
9	Vielfältige Motivierung
10	Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Diese fachübergreifenden Charakteristika von Unterrichtsqualität geben allen Scaffolding Angeboten ein sicheres Fundament.

In *Teaching English* wird Hattie entsprechend zitiert:

“What seems needed is not another recipe for success, another quest for certainty, another unmasking of truth“ (Hattie 2009: 237) but principles derived from better insight into students’ learning to provide more effective ways of teaching and learning (Grimm u.a. 2015: 86).

5.12 Unterrichtseinheiten *based on Scaffolding*:

Unit 1: Animals and Nature (Sek. I: 2./3. Lernjahr, A1/A2)

Unit 2: Endangered Habitats and Canadian Parks (Sek. I: 2./3. Lernjahr, A1/A2)

Unit 3: Is Nessie Alive? (Sek. I: 2./3. Lernjahr, A1/A2)

Unit 4: Behind a Name (Heroes) (Sek. I: 2./3. Lernjahr, A1/A2)

Unit 5: Measuring your Media (Sek. I: 2./3. Lernjahr, A1/A2)

Unit 6: Explorers and Aborigines (Sek. I: 4./5. Lernjahr, A2/B1)

Unit 7: Landmarks in Games (Sek. I: 4./5. Lernjahr, A2/ B1+)

Unit 8: English Traditions (Sek. I: 3./4. Lernjahr, A2/B1)

Unit 9: Caledonia – Where it is and what it is (Sek. I: 4./5. Lernjahr, A2/B1+)

Unit 10: Indian Stereotypes (Sek. I: 4./5. Lernjahr, A2/B1)

Unit 11: Asterix & Co (Sek. I: 4./5. Lernjahr, A2/B1+)

Unit 12: Country Profiles (Sek. I: 6./7. Lernjahr, B1/B2)

Unit 13: The Athens of the North (Sek. I: 6./7. Lernjahr, B1/B2)

Unit 14: Gorge Walking (Sek. I: 6./7. Lernjahr, B1/B2)

Unit 15: Media’s Influence: Opinions, Activism, & Outcomes (Sek. II: 6./7. Lernjahr, B1/B2+)
(Klewitz 2017a: 5f.)

Kapitel 6: CLIL im Kontext von Content, Cognition, Communication und Culture

6.1 Multi-perspektivisches Lernen in der Fremdsprache

Als multi-perspektivisches Lernen in der Fremdsprache ist der bilinguale (Sachfach-) Unterricht nicht zwingend als eigenständiges Unterrichtsfach ausgewiesen. Die Integration von Inhalt und Sprache kann auch in einer vorgegebenen Anzahl von Modulen in unterschiedlichen Fächern, als Kombination von Fremdsprachen- und Fachunterricht und als fächerübergreifende oder als Immersion angelegte Instruktion erfolgen. Dabei hat sich im europäischen Kontext – namentlich in der Studie der EU zur Situation des bilingualen Unterrichts „Eurydice“ – das Akronym CLIL durchgesetzt: „[CLIL] integrates content and language by learning a content subject through the medium of a foreign language and by learning a foreign language through studying a content-based subject“ (Eurydice 2006: 3). Dieses *Content and Language Integrated Learning* wird hier alternierend zur Bezeichnung bilingualer Unterricht verwendet:

In der Fachliteratur umfasst der Begriff CLIL ... den bilingualen Unterricht, findet aber auch gelegentlich Ausprägungen, die einen starken fremdsprachendidaktischen Schwerpunkt setzen, wie beispielsweise bei dem integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht oder bei Immersionskonzepten. Das Konzept der deutschen Länder ist auf das Sachfach ausgerichtet, hinzu kommt ein interkultureller Schwerpunkt. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen steht der Anwendungsaspekt im Vordergrund. Zusätzlich zu den curricular vorgegebenen Themen und Inhalten werden gegebenenfalls Themen aus der Sicht des Landes bzw. der Länder der Unterrichtssprache behandelt, sodass der bilinguale Unterricht mehrperspektivisches Lernen anregt und dadurch zum Erwerb interkultureller Kompetenz beiträgt (KMK 2013: 3).

Die in dieser Beschreibung sichtbare Mehrdeutigkeit hinsichtlich der Verwendung von Muttersprache (L1) und Fremdsprache (L2), der Bezüge zu Immersionsprogrammen und der thematischen Erweiterung bleibt offen für die Spannweite von CLIL als erweitertem Fremdsprachenunterricht (FU) bis hin zur wissenschaftspropädeutischen Sachfachtarbeit und bietet Vor- und Nachteile. Sie gibt Lehrkräften Flexibilität hinsichtlich ihrer Themen- und Spracharbeit und bindet sie lediglich an das jeweilige Fach-Curriculum. Sie sieht unterschiedliche institutionelle und regionale Kontexte vor und spiegelt damit auch die Vielfalt der Bundesländer mit ihren jeweiligen schulischen Traditionen.

Aber neben einer Reihe praktischer Fragen (Lehreraus- und -fortbildung, Lehrberechtigung für CLIL, Fakultas und Zertifikate) bleiben auch die Unterschiede zum herkömmlichen FU undeutlich und die Frage, welche Unterrichtsinhalte und Strategien CLIL spezifisch und besonders geeignet für bilinguales Lernen sind, unbeantwortet. Im Zentrum der noch nicht abgeschlossenen Entwicklung einer bilingualen Didaktik und bilingualen Kompetenzen stehen daher zwei Schwerpunkte: der erwünschte Wechsel von Darstellungsformen (Leisen 2005: 10) und die Ausdifferenzierung von bilingualen *task-verbs* (Operatoren), die den CLIL Diskurs steuern und kompetenz-orientierte Handlungsanweisungen für die Lernenden beinhalten. Für beide Aspekte gibt es Vorarbeiten, deren Ergebnisse in Teilen in die zehn von mir vorgelegten Unterrichtseinheiten (UEs) integriert sind (vgl.: 6.11).

Diese zehn als Module angelegten UEs werden den jeweiligen Jahrgangsstufen zugeordnet, sind auf einen bilingualen Zug exemplarisch bezogen und orientieren sich am Sachfach Gesellschaftslehre (Sekundarstufe I und II). Sie folgen dem Dreiklang von bilingualen

Fachkompetenzen, den im GeR ausgewiesenen Skalierungen (A2 bis C1), sowie – in der Form differenzierter Operatoren – den Diskurskompetenzen, die im Einzelnen für jede UE beschrieben sind. Diese Zuordnung beruht auf dem als Parameter für CLIL-Programme ausgearbeiteten **4Cs-Framework** (*content, cognition, communication, culture* – z.B. bei Coyle 2010: 41 ff.). Dabei werden die ersten beiden Cs den Fachkompetenzen zugrunde gelegt, *communication* bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (nach Cummins 1979). Die kulturelle CLIL Dimension *culture* wird beispielsweise durch *Critical Incidents* genauer erfasst. In den folgenden **Diskursfunktionen** werden diese Kriterien noch präziser erläutert.

Ein *worksheet compass* erfüllt die Aufgaben eines *advance organizers*, der auch als *KWL chart* (*What do you think you KNOW? What do you WANT to know? What do you LEARN about ...?*)²³ variiert werden kann und gemeinsam mit dem *backward design* den Schritten des MET (*Model of Effective Teaching*) folgt, auf dem diese UEs beruhen. Jeder anspruchsvolle Unterricht lebt von der Spannung zwischen dem aktuellen Kenntnisstand der Lernenden und dem angestrebten. Orientiert an Erwartungen, die Lernende mit bilinguaem Unterricht verbinden und den Motiven, die ihre Interessen wecken, ergibt sich für die Vielfalt der CLIL Angebote ein gemeinsamer Entwicklungsbereich, der als *Zone of Proximal Development*²⁴ (ZPD) Überbrückungsfunktionen erfüllt und sowohl inhaltliche wie sprachliche Defizite ausgleichen sollte. Diese Aufgabe wird durch ein CLIL spezifisches *Scaffolding* unterstützt, das – kombiniert mit den o.g. Operatoren – alle UEs steuert und als *teaching strategy* im Weiteren genauer erläutert wird.

6.2 Mehr Punkte in Englisch?

Am McKinnon Secondary College (Melbourne) wird das ursprünglich kanadische Immersionskonzept praktiziert, als vorgeblich *fastest way to learn a foreign language*. Dieser Anspruch ist, zumal im anglophonen Bereich mit weitgehender Resistenz gegen Fremdsprachenlernen, eher behauptet als verifiziert. Jedoch gilt vor allem für diese Immersionsprogramme das Ziel, *language proficiency* möglichst umfassend und mit frühem Start zu erlangen.

Dieser Anspruch gilt weniger für den bilingualen Unterricht, denn hier steht zunächst nicht die Sprachrichtigkeit im Vordergrund, sondern die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die den jeweiligen Inhalten des Sachfachs entsprechen und den curricularen Vorgaben genügen. Spracharbeit wird damit keineswegs obsolet, bezieht sich aber flexibel auf inhaltliche Konzepte und deren Anforderungen und erhält eine deutlich andere Funktion als im herkömmlichen FU. Sie wird nicht weniger, sondern anders wichtig, denn sie erfolgt hier inhaltsangemessen und ist verfügbar für die erforderlichen Erarbeitungsstufen, steuert die Lernschritte und begleitet Feedback- und Reflexionsprozesse.

CLIL ist mithin anspruchsvoller als der traditionelle FU und Sachfachunterricht, weil es gilt, Inhalt und Sprache zu kombinieren, ohne Qualitätsverluste oder eine Rücknahme des

²³ Nach: The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching, NY o.S. (siehe unter CLIL Forschungsprojekte).

²⁴ Wellenreuthers Übersetzung der ZPD ordnet das damit verbundene Scaffolding den Unterrichtsmethoden zu (vgl. Wellenreuther 2010: 181).

Anspruchsniveaus in Kauf zu nehmen. Bilingualer Unterricht ist sprachpolitisch gewollt – Stichwort: Mehrsprachigkeit – wird pädagogisch gefördert und erhält in den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz einen hohen Stellenwert (vgl. KMK 2013 o.S.). Er wird auch schulisch stärker beachtet, nicht zuletzt im Hinblick auf seine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung und spätere Verwertungsmöglichkeiten in Beruf und Studium, was sich auch in einem hohen Beliebtheitsgrad bei Schülern und deren Eltern ausdrückt. Dabei halten sich einige Vermutungen hartnäckig: Der Spracherwerb wird intensiviert, es steht mehr Zeit zur Verfügung, interessante Themen werden behandelt und internationale Kontakte angebahnt und gefördert.

Motive der Schüler, die sich für einen bilingualen Unterricht entscheiden, sind ganz unterschiedlich. Sie reichen von erhofftem „Nachhilfe-Unterricht“ bis hin zu ihrer späteren Berufsorientierung. Neben dem beliebten *Cambridge First Certificate English* besteht eine hohe Nachfrage nach bilinguaem Unterricht als weiterführendes schulisches Qualifizierungsangebot. Solche Erwartungshaltungen werden ganz realistisch in dem folgenden Dialog zwischen zwei Schülern ausgedrückt, in dem sie eine Verbesserung ihrer Leistungen erhoffen oder – nach erfolgtem Auslandsaufenthalt – ihr Interesse an der fremdsprachlichen Kultur ausdrücken. Es handelt sich bei ihnen um eine durchaus bewusste Entscheidung, die einen gewissen Informationsstand ausdrückt und Problembewusstsein zeigt, wie beispielsweise politische und historische Themen behandelt werden sollen. In Rede stehen nicht nur die Sorge um fehlende Sprachkenntnisse, sondern auch die Frage nach kulturellen und fachlichen Unterschieden, die mit einfacher Wörterbucharbeit nicht zu fassen sind. Der dabei sichtbare hohe Motivationsgrad macht bereits einen deutlichen Mehrwert für CLIL aus.

In einem fiktiven Dialog möchte ich diese Zusammenhänge verdeutlichen:

<i>In ihrer Gesamtschule haben Annie und Henry Plätze im ausgebuchten Bili-Kurs PoWi (Politik & Wirtschaft) erhalten. Annie kommt von einem längeren Sprachaufenthalt in Melbourne zurück, und Henry ist unzufrieden mit seiner Englisch-Note. Vor ihrer ersten CLIL-Stunde unterhalten sich die beiden über ihre Erwartungen und warum sie PoWi auf Englisch gewählt haben.</i>	
Henry:	Hallo Annie, hast Du die Bili-Liste schon gesehen? Wir sind beide dabei. Nicht schlecht, für 15 Plätze bei über 20 Anmeldungen.
Annie:	Ich freu mich auch sehr. Zumal wir eine Stunde mehr Englisch als die anderen 11er bekommen.
Henry:	Das ist Klasse! Weniger Mathe, und ich komme endlich von meinen armseligen neun Punkten in Englisch weg.
Annie:	Ach so, Du meinst, der Bili-Kurs ist so ne Art Nachhilfe für die Englisch-Stunden? Deswegen hatte ich mich eigentlich nicht beworben; nach meiner Zeit im McKinnon Secondary College brauche ich das weniger. Ich dachte eher, ich könnte dort vor allem mehr über die Angelsachsen in ihrer Sprache lernen und wie sie Deutschland sehen.
Henry:	Das hoffe ich auch. Aber warum heißt der Kurs dann eigentlich „Bilingualer Unterricht“?
Annie:	„... in Politik & Wirtschaft“. Wie ich gehört habe, sollen wir die gleichen Themen behandeln wie die deutschen PoWi-Kurse, eben nur auf Englisch. Und wir

	könnten dann englische Präsentationen zu aktuellen Politikthemen erarbeiten. Das kommt gut in der mündlichen Abi-Prüfung ...
Henry:	Du meinst also, dass wir trotz der gleichen Themen vor allem Englisch miteinander reden? Aber wie soll das eigentlich gehen, wenn deutsche Ausdrücke auf Englisch ganz anders heißen? Letztes Jahr hatten wir so aus Spaß eine Liste, wie bestimmte deutsche Begriffe auf Englisch ausgedrückt werden. Das fällt manchmal ganz schön auseinander.
Annie:	Versteh ich nicht. Es gibt doch Wörterbücher, wo man das nachschlagen kann. Hast Du mal ein Beispiel?
Henry:	Das habt Ihr wohl nicht in Down Under mitbekommen. Es geht doch schon bei <i>idioms</i> los: In Deutschland regnet es nicht „Katzen und Hunde“. Und der Wahrheitsbeweis wird bei uns auch nicht durch Pudding geführt ...
Annie:	Ja, ja – „raining cats and dogs“, „the proof of the pudding is in the eating“. Aber was hat das alles mit PoWi zu tun?
Henry:	Hm, da merkt man, dass Du länger weg warst. Wie würdest Du denn zum Beispiel „Völkerwanderung“ übersetzen? Nach dem Brexit doch ganz wichtig.
Annie:	Das ist doch ganz einfach. Ich würde sagen „migration“, oder noch mit dem Zusatz „peoples“. Wie Du weißt, heißt „peoples“ ja „Völker“, im Gegensatz zu „people“.
Henry:	Na, Du Schlaumeier. So einfach ist das aber nicht. „Völkerwanderung“, haben wir in englischer Geschichte gelernt, heißt „Barbarian Invasion“ – Schlaumeier übrigens „smart Alec“.
Annie:	Du hast Recht. Im Holocaust Centre in Melbourne hatten wir aus der Nazi-Geschichte auch so Beispiele: „Night of Broken Glass“, „Munich Beer Hall Putsch“, „Western Civilisation“ – <i>or the lack of it</i> .
Henry:	Lass mich raten: Reichspogromnacht, Hitler Putsch und Christliches Abendland. Kommt das etwa hin?
Annie:	Sehr gut – man kommt schon drauf, wenn man die englischen Worte hat. Aber einfach übersetzen geht eben doch nicht. Na, das wird ja interessant im Kurs.
Henry:	Also haben wir doch richtig gewählt. Ich bin nur mal gespannt, ob und wie oft wir dann Deutsch reden. Hoffentlich nicht so häufig, sonst sehe ich schwarz für meine Englisch-Note.
Annie:	Ich glaube, darum geht’s bei Bili nicht. Schließlich heißt es ja offiziell: „CLIL – content and language ...“, in dieser Reihenfolge. <i>Here, subject matter first. Let’s go and find out for ourselves!</i>

6.3 Translanguaging

Annie und Henry stellen sich zu Recht die Frage, welche Sprache(n) in ihrem bilingualen Kurs verwendet werden und welcher „Mehrwert“ dadurch entstehen könnte, dass sie das Fach PoWi (in Hessen = Politik und Wirtschaft) nun in Englisch belegen. Dabei wird der Einsatz von L1 und L2 in CLIL-Programmen seit ihrer Entstehung in den 1980er und 1990er Jahren in deutschen Schulen kontrovers diskutiert. Zunächst geschah dies eher aus der Perspektive der Fremdsprachenlehrer, für die der Gebrauch von L2 in Sachfächern eine willkommene Stärkung des Sprachlernens bedeutete: „Historisch war der Bilinguale Unterricht in Deutschland eher ein Anliegen der Fremdsprachenlehrenden als der Sachfachlehrenden“ (Vollmer 2013: 124). Da aber die Verknüpfung von Sprache und Inhalt allgemein belegt ist,

haben sich Ansätze des bilingualen Unterrichts zu einer verstärkten Integration von Inhalt und Sprache weiterentwickelt, was sich auch in dem o.g. Akronym CLIL deutlich ausdrückt:

In diesem Rahmenkonzept wird der funktionale Erwerb der jeweiligen Fremdsprache (ohne Anspruch auf Systematik wie im Fremdsprachenunterricht) als gleichberechtigt mit dem der Fachinhalte anerkannt, beides wird als ‚Ganzes‘ gesehen und im Verbund behandelt. Damit kann Sprache nicht nur als Instrument genutzt, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens und der Reflexion werden, allerdings immer wieder in enger Rückbindung an das behandelte Sachthema und die Aufgabenstellung. Und neben der Fremdsprache könnte dann auch gezielt auf die jeweilige L1 zurückgegriffen werden, etwa bei Begriffsvergleichen oder bei interkultureller Sensibilisierung ... (ibid.: 124 f.)

Bereits im herkömmlichen FU ist die Vermischung von L1 und L2 nicht unproblematisch und als *code-switching* durchaus umstritten, weil es häufig aus Verlegenheit, bei Nicht-Verstehen und als Ausweg erfolgt. In dieser Funktion nimmt es den Lernenden die Herausforderung, sich bei Problemlösungen genauer mit der Zielsprache auseinanderzusetzen. Stattdessen wird hier das Konzept des sogenannten *translanguaging* bevorzugt, als weitergehende weil systematische und geplante Vorgehensweise, die zu einer funktionalen oder zumindest terminologischen Zweisprachigkeit führen kann.

Die Vorstellung des *code-switching* beruht auf der Annahme, dass bilinguale Schüler ihre Zweisprachigkeit als separate einsprachige Codes einsetzen, die keine Beziehung zueinander aufweisen. So nutzen beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprache im privaten Umfeld; in der Schule wird von ihnen erwartet, sich auf Deutsch zu artikulieren. Im Unterrichtsalltag greift die Lehrkraft dann auf *code-switching* zurück, wenn Erklärungen in der Zielsprache L2 oder Übersetzungen von L2 Begriffen in die Muttersprache nicht gelingen oder wenn Verständnisprobleme auftauchen. Bereits im oben präsentierten Dialog wird eine Besonderheit des CLIL-Unterrichts erwähnt, wenn Konzeptbegriffe auftauchen, die nicht unmittelbar zwischen L1 und L2 austauschbar sind und unterschiedliche kulturelle Konnotationen aufweisen, wie zum Beispiel der Begriff „Völkerwanderung“, der in der L2 mit „*Barbarian Invasion*“ wiedergegeben wird (vgl. dazu vor allem Lasagabaster 2013: 2). *Translanguaging* geht davon aus, dass mehrsprachige Benutzer über ein sprachliches Repertoire verfügen, das sie selektiv einsetzen, um damit effektiver zu kommunizieren. Diese Unterrichtsstrategie wird genutzt, wenn Lernende Informationen zu einem Thema in L1 lesen und dann ihre Arbeitsergebnisse in der Zielsprache präsentieren. In der Fachliteratur wird auch auf die Tendenz verwiesen, dass mehrsprachige Mittler dazu neigen, *code-switching* zu romantisieren (vgl. ibid.).

Pragmatisch gesehen läuft *translanguaging* auf eine planvolle Mitbenutzung der L1 (Butzkamp: 2005) zugunsten der Unterrichtsökonomie hinaus. Es findet Verwendung bei der präzisen Klärung komplexer, fachbezogener Zusammenhänge, bei kurzfristigen Hilfestellungen (*soft scaffolds*) und bei der Gewährleistung affektiv bedingter Schüleräußerungen, die gerade in der politischen Bildung häufig zu kurz kommen und populistische Zumutungen entkräften können (vgl. bspw. das Projekt *bilingual curriculum* der Goethe Universität Frankfurt/Main). Dies wird vor allem bei den CLIL spezifischen *hard* und *soft scaffolds* beachtet, die in den UEs genauer ausgewiesen werden.

6.4 Primat der Inhalte

Wenn auch die Kompetenzbeschreibungen in den Kerncurricula der Bundesländer zunächst inhaltlich „neutral“ erscheinen, so liegt es jedoch nahe, sie bei CLIL-Projekten mit dem jeweiligen Fachcurriculum, hier dem gesellschafts-wissenschaftlichen, zu füllen und den Unterricht an den Vorgaben dieses Sachfachs zu orientieren. Dies schließt sowohl didaktische Ansätze aus den anglophonen Bezugskulturen als auch authentische Materialien aus dem nicht-deutschen Sprachraum, unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster und einen gezielten Perspektivenwechsel ein (vgl. Mentz 2013: 89). Das hessische Kerncurriculum Politik und Wirtschaft für die gymnasiale Oberstufe betont diesen Anspruch für den bilingualen Unterricht, ohne die Anteile von Ziel- und Muttersprache genauer festzulegen.

Dabei wird die Gleichzeitigkeit von zielsprachlichem und inhaltlichem Lernen betont und hervorgehoben, dass bei dem fachlichen Wissenserwerb dem interkulturellen und mehrperspektivischen Lernen eine besondere Rolle zukommt. Bezogen auf die Gesellschaftswissenschaften geht es um ein vertieftes Verständnis der Bezugskulturen, die Begegnung mit deren Sichtweisen auf politische, ökonomische und soziale Phänomene, und zwar anhand authentischen Materials. Die fachlichen Kompetenzbereiche, denen die sprachlichen deutlich nachgeordnet sind, umfassen die Fähigkeit und Bereitschaft, in der Ziel- und Muttersprache zu urteilen und zu handeln. Grundlage dafür ist ein verfügbares Ordnungs- und Deutungswissen. Die Sequenz von ordnen, deuten, urteilen und handeln – ausgedrückt in den entsprechenden Operatoren (*task-verbs*) – bezieht sich auf eine zunehmend mehrsprachige gesellschaftliche, ökonomische und politische Wirklichkeit (vgl. HKM 2016 o.S.).

Präzise Standards zu diesen inhaltlichen Vorgaben und damit eine Antwort auf die Frage, wie auf der Grundlage des PoWi-Kerncurriculums und darüber hinausgehend dieser Anspruch fachlich und zeitlich zu verwirklichen wäre, stehen zwar noch weitgehend aus. Mit der Entwicklung eines *Preliminary Competence Model* legt das o.g. Projekt der Goethe-Universität Frankfurt/Main aber beispielsweise immerhin die Entwicklungsrichtung fest:

We can imagine the foreign language classroom as [a] transcultural and hybrid space, in which an interplay of culture occurs in a discursive environment, leading to new and more global views and interpretations of the world, encompassing perspective changes. National and cultural boundaries blur increasingly, as a result. Hence, as we can infer, something like a global culture, with its roots in diversity, starts to develop during bilingual lessons, especially with a comparative approach, which should be constituent for bilingual lessons. ... We believe that the promotion of global discourse competences caters the needs as a general orientation for bilingual lessons in Politics, Economics & Culture. The next steps of the project will be to define subcompetencies that more closely explain global discourse competence as a concept, and make the same operational (Nijhawan: 2015 o.S.).

Weniger beachtet dabei – wie auch insgesamt bei der Materialentwicklung für CLIL-Module – bleibt der in anglophonen Bezugskulturen etablierte Politikbegriff mit seiner Unterscheidung in *polity*, *policy* und *politics*, der in der folgenden Tabelle differenziert und in den zehn UEs als *hard scaffolding* eingesetzt wird, um L2 typische Sichtweisen auf politische, wirtschaftliche und soziale Phänomene zu ermöglichen und deren Zuordnung zu erleichtern.

Mit einem „Blick von außen“ wird ein Perspektivenwechsel und die Bewertung der eigenen Wirklichkeit angebahnt:

Domäne	Kategorien	Merkmale	Kompetenzen
<i>polity</i> (Form)	Verfassung Normen politische Institutionen politische Kultur	Ordnungen Verfahrensregelungen internationale Abkommen	Kenntnis der Gesetze und Rechtsnormen Verfassungsrechtliche Prinzipien, Beteiligung an Entscheidungen politischer Handlungsrahmen
<i>policy</i> (Inhalt)	Aufgaben und Ziele politische Probleme Programme Lösungen Resultate Bewertungen	Gestaltung Wert- und Zielorientierung Problemlösungen	Kenntnis politischer Programme und Ziele Lösungsvorschläge erzielte Resultate Ergebnisbewertung
<i>politics</i> (Prozess)	politisch Agierende Beteiligte/Betroffene Partizipation Konflikte Interessen Kampf um Machtanteile Legitimation	politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse Konsens Durchsetzung	Kenntnis von Mitwirkungsrechten Konfliktverläufe Machtstrukturen analysieren und bewerten Vermittlung und Durchsetzung von Interessen Populismus Mehrheitsfindung und Zustimmung

Abbildung 9: Ausdifferenzierung des Politikbegriffs, adaptiert von Leimgruber o.S.

6.5 Der bilinguale Mehrwert oder *Language Follows Content*

Die Diskussion, ob bilingualer Unterricht zu einem fachlichen Niveau-Verlust führt oder etwa festzustellende Defizite durch einen fremdsprachlichen Zugewinn mehr als ausgeglichen werden, stellt sich regelmäßig für Fachschaften, die über die Einführung eines CLIL-Programms an ihren Schulen entscheiden. Ein häufig formulierter Einwand besteht darin, dass in diesen Programmen die Fremdsprache als zusätzliche Barriere auftrete, die das Durchdringen der Fachinhalte mindestens verlangsame oder sogar auf einem wesentlich einfacheren Level als in deutsch-sprachigen Vergleichsklassen belasse. Bei diesem Argument spielt auch eine Rolle, dass komplexe Themen politischer oder ökonomischer Provenienz von den Lernenden schließlich „verstanden“ werden sollen und dabei auch die grundlegenden Normen und Wertvorstellungen in ihrer Bedeutung zu erfassen sind.

Abgesehen davon, dass hier fachliche und fremdsprachliche Arbeit unzulässiger Weise gegeneinander gestellt werden, ist durch qualitative wie quantitative Einzelstudien nicht bestätigt, dass politisches Lernen zugunsten des fremdsprachlichen Lernens in den Hintergrund tritt:

... der Einwand, die Sprachbarriere bedinge eine auf ‚Holzschnitte‘ reduzierte Darstellung und Beurteilung historisch-politischer Sachverhalte oder gar die Förderung von Stereotypenbildung, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr wird auf einen potenziellen Mehrgewinn beim Erwerb fachlicher Kompetenzen und auf neue Lernchancen hingewiesen, die durch die notwendige ‚doppelte Abstraktion‘ und den ‚doppelten Fokus‘ (Zydatiř 2002:43 f.) bzw. die im Rahmen bilingualen Lernens ‚eingebaute Reflexivität‘ bedingt seien ... (Wegner 2011: 204).

Gleichwohl bleibt es Anliegen und Herausforderung im bilingualen Unterricht, den Zugang zu komplexen Themen und ihre sprachliche Gestaltung durch Entlastungsstrategien, wie z.B. Visualisierung, Elementarisierung und Konkretisierung – also durch spezifisches CLIL-*Scaffolding* (dazu im Einzelnen weiter unten) – zu erleichtern. Andererseits wird auch die in CLIL Programmen angelegte Chance als Mehrwert betont, „weil die verstärkten Anstrengungen bedingt durch die Hürde der Fremdsprache zu einer vertieften Form der Bearbeitung, der Aneignung und der Verfügung durch die Lernenden führt“ (Vollmer 2013: 126).

Mögliche Spannungen zwischen inhaltlichem Lernen und sprachlicher Bewältigung werden ebenfalls in anglophonen CLIL-Konzepten diskutiert, wobei auch hier die Leitfunktion der Inhaltsbereiche im Vordergrund bleibt, in die Spracharbeit planvoll und in auf die Lernenden abgestimmten Schritten integriert wird. Dies vollzieht sich gewissermaßen in Abwandlung des Bauhaus-Prinzips *language follows content*.

Die Gesamtplanung des Unterrichts erfolgt ausgehend von den Unterrichtsgegenständen, den Inhalten, Themen und Konzepten. Damit kann vermieden werden, dass Inhalte durch das sprachliche Niveau der Lernenden begrenzt oder reduziert werden. Beispielsweise orientieren sich Aufgabenarten an der Verbindung zwischen kognitiven Elementen und inhaltlichen Konzepten. Ähnlich wird die sprachliche Gestaltung kognitiver Operationen sorgsam auf Aktivitäten der Lerngruppe zu beziehen sein, um sicherzustellen, dass die Lernenden nicht nur Zugang zu den inhaltsbezogenen Sprachstrukturen haben, sondern auch über die sprachlichen Mittel verfügen, um die Aufgaben auszuführen. Dabei liegt die Betonung stets auf der Verfügbarkeit sprachlicher Fertigkeiten, um ein Lernen zu ermöglichen. Es gilt jedoch als unwahrscheinlich, dass Lernende ein CLIL-spezifisches Sprachniveau aufweisen, welches ihrem vorhandenen kognitiven Level entspricht (vgl. Coyle 2010: 55).

Gerade deshalb ist es wichtig, dass bilinguale Unterrichtssequenzen eine Passung der sprachlichen Mittel vorsehen, deren gesondertes Training unter Umständen erforderlich wird. Die Arbeitssprache in der Lerngruppe und der damit verbundene Sprachunterricht sind entscheidend für die Lernenden, damit sie die praktischen Grundlagen der Zielsprache verstehen – also die Vokabeln, Grammatik und Strukturen. Lehrkräften bleibt aber oftmals wenig Zeit dafür, über die *Essentials* hinauszugehen. Dabei brauchen Lernende jedoch diese Zeit, um sich die notwendigen linguistischen Fertigkeiten anzueignen, damit sie die mehr oder weniger theoretischen Inhalte praktisch umsetzen können (vgl. *ibid.*: 11).

Als Fazit ist festzuhalten, dass Sprachenlernen dann erfolgreich gelingt, wenn es in andere Lernaktivitäten integriert werden kann. Unter dieser Prämisse formulieren Praktiker den weitergehenden Anspruch „*CLIL does them better*“ (vgl. CLIL-Forschungsprojekte: Seite 128). Die Grundfrage lautet, wie es der bilinguale Unterricht ermöglichen kann, Sprachentwicklung und inhaltliches Lernen gleichermaßen voranzubringen. Dies erscheint als ein wagemutiger Anspruch, für den jedoch einiges spricht. In CLIL konzentrieren sich Lehrkräfte nämlich stärker auf Arbeitsprozesse und Vorgehensweisen, um Inhaltskonzepte zu vermitteln – damit werden sie sich auch der Lernprozesse bewusst, die Schüler durchlaufen müssen, um Inhalte und Themen bearbeiten zu können. Im herkömmlichen FU werden die in großer Medienvielfalt vorkommenden Themen, Inhalte und Stoffe oft den Spracherwerbszielen untergeordnet. Inhalte, die Sprache erst mit Leben erfüllen, werden gelegentlich auf dem Altar der Sprachpraxis geopfert. Aber für den CLIL-Lehrer ist kein inhaltlicher Bestandteil überflüssig oder verzichtbar. Ein Naturwissenschaftler wird das Konzept der Fotosynthese nur vermitteln können, wenn alle seine einzelnen Inhaltselemente und die dazugehörigen Prozesse verstanden werden. Auch Sprache selbst ist Inhalt und sollte Bestandteil der Wissensvermittlung werden.

6.6 Das 4 Cs Framework

Als generelle Parameter ihrer CLIL-Theorie hat Do Coyle ein *4 Cs-Framework* entwickelt, das Inhalt und Sprache verbindet und die folgenden Merkmale aufweist:

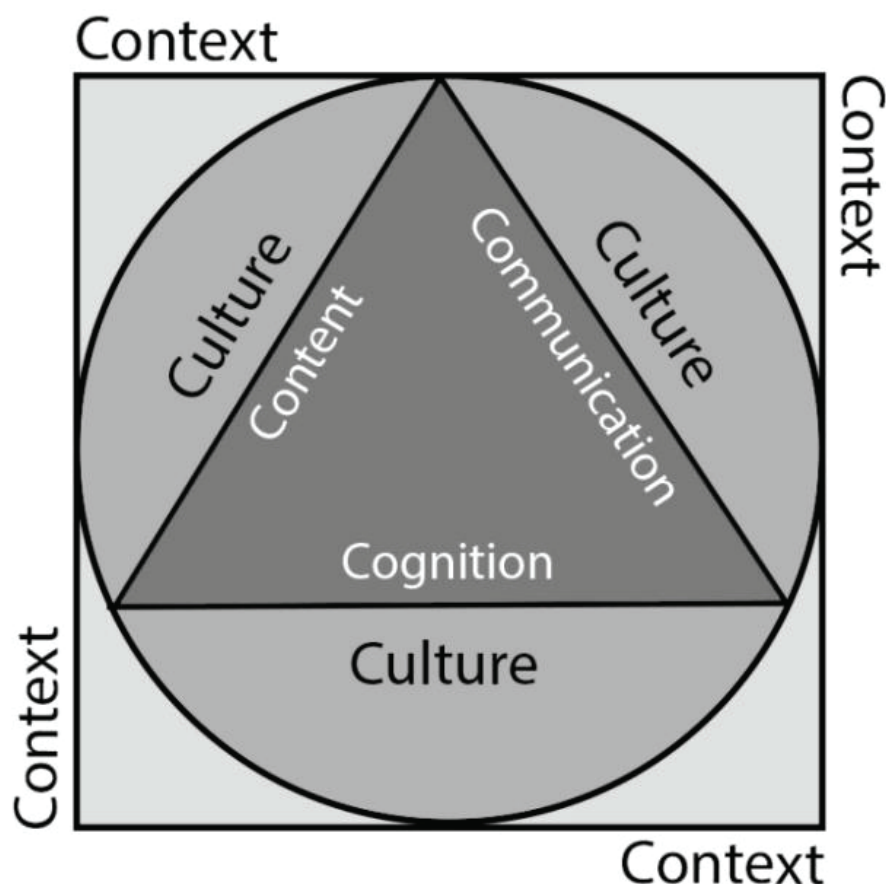


Abbildung 9: Darstellung nach The 4Cs Framework (Coyle 2010: 41)

Diese Parameter sind sowohl für die Planung bilingualer Unterrichtseinheiten richtungsweisend als auch als Checkliste einsetzbar, wenn es um die Evaluierung von CLIL-Sequenzen geht. Mit ihnen soll auch die Frage beantwortet werden, wie die o.g. Spannung zwischen Sprache und Inhalt in der ZPD der Lernenden (siehe auch Kapitel 5) überbrückt werden kann, um beide im bilingualen Lernprozess zu integrieren (Coyle 2010: 41 ff.). Wichtig ist zunächst ihr Hinweis, dass diese vier Elemente nicht getrennt voneinander existieren, sondern eine verstärkende wechselseitige Wirkung aufeinander ausüben.

Dabei bezieht sich **content** auf zu erwerbende Kenntnisse, Fähigkeiten und Verstehensleistungen. Leitend bei der Auswahl von curricularen Inhalten sind die zu erwerbenden Kompetenzen und die Fragen, welche neuen Inhalte im Vordergrund stehen und wie ein Perspektivenwechsel vollzogen werden kann, sowie *subject-specific knowledge*. **Cognition** (auch *learning*) beschreibt den Prozess der Aneignung von Wissen und beruht auf den Taxonomien von Bloom und Anderson/Krathwohl mit einer Auflistung von *task verbs* wie *remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating* (ibid. 31). **Communication** (auch *language*) umfasst den linguistischen Aspekt mit der Unterscheidung von *language of, for and through learning* (ibid. 61 ff.). **Culture** bezieht sich auf die Realität und Besonderheiten der Zielsprachenkultur, didaktisch auch fassbar in *Critical Incidents*, die sich sowohl auf den Alltag der Lerner beziehen (Wie ist es bei uns, wie bei den anderen?) als auch auf kulturelle Unterschiede und Missverständnisse (vgl. Klewitz 2015: 22).

Die folgende Matrix stellt die 4 Cs – ergänzt um den Aspekt **context** – als Leitfragen für die Unterrichtsplanung und -durchführung zusammen. Der Aspekt *context* gehört zwar nicht in engerem Sinne zu den CLIL-Parametern, ist aber – wie die Tabelle zeigt – entscheidend als Lernumgebung für den erfolgreichen Verlauf bilingualen Lernens. Er beschreibt die schulischen Voraussetzungen, den Arbeitsrahmen und die Einbindung von CLIL-Klassen in die örtlichen Bedingungen und an die curricularen Vorgaben.

Context	Wie ist CLIL im Schulprofil verankert? Welche Fächer, Module und/oder Züge sind vorgesehen? Welche Kooperation zwischen Fachschaften besteht? Welche Anbindung an die Kerncurricula ist vorhanden?
Content	Welche CLIL-spezifischen Inhalte stehen zur Verfügung? Welche Vorgaben bestehen im Schulcurriculum? Welche fachlichen Kompetenzen werden angebahnt? Sind die Inhalte schülergemäß und verständlich? Welches <i>content scaffolding</i> wird genutzt?
Cognition	Welche Fragestellungen werden eingesetzt (<i>assertive questioning</i>)? Sind Fragestellungen auf kognitive Herausforderungen bezogen? Wird formatives Feedback zur Sicherung des Lernfortschrittes eingesetzt? Welche Lernstrategien werden vorgeschlagen?
Communication	Welche Gelegenheiten für Spracherwerb bestehen? Wird an vorhandene Sprachkenntnisse angeknüpft? Wie werden diese erweitert? Welches <i>language scaffolding</i> wird genutzt?

Culture	Welches Verständnis von <i>otherness</i> und <i>self</i> besteht? Welche Anlässe zum Perspektivenwechsel werden geschaffen? Welche inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen werden angebahnt? Welche internationalen Austauschmöglichkeiten werden genutzt?
----------------	--

Abbildung 10: Die 5 Cs als Leitfragen für die Unterrichtsgestaltung, ergänzte Adaption nach Coyle (2010: 17)

6.7 Diskursfunktionen in CLIL

Die fachbezogenen Diskurskompetenzen stellen ein besonders wichtiges Unterscheidungsmerkmal zum herkömmlichen FU dar. Die sie konstituierenden *task-verbs* (Operatoren) sind in ihrer Bandbreite für alle vorgesehenen Lernstufen 7–12 (13) in Sekundarstufe I und II als Makrofunktionen an vielen Stellen beschrieben, z.B. als *naming/defining, describing, reporting, explaining, evaluating, arguing/taking a stance* (Niedersächsisches Kultusministerium 2014 o.S.). In meinen zehn UEs stelle ich sie in einem *worksheet compass* den einzelnen Modulen voran und ordne sie den fachspezifischen Kompetenzen zu. Für die Anforderungsbereiche I–III sind dies: *describe, name, outline, structure, sum up/summarise, analyse/examine, characterise, compare, assign/put into context, explain, explore, expound/elucidate, assess/evaluate, discuss, develop, verify* (ibid.).

Im GeR wird Diskursfähigkeit unter pragmatischen Kompetenzen gefasst als „Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind“ (Europarat 2001: 123). Aspekte dieses Wissens sind u.a. Diskurse zu strukturieren im Hinblick auf „thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register, rhetorische Effektivität, das Kooperationsprinzip“ (ibid.). Das Europa-Dokument bezieht sich zwar nur am Rande auf CLIL, gibt aber Folgendes zu bedenken: „Zu beachten ist, dass Ziele ..., die die funktionale Anpassung an einen bestimmten Lebensbereich beinhalten, auch auf folgende Situationen zutreffen: bilingualer Unterricht, Immersion (im Sinne der in Kanada durchgeführten Versuche)“ (ibid.: 135).

Wenn in CLIL Spracharbeit dem Inhaltslernen folgt, dann gewinnen die linguistischen Fertigkeiten eine besondere Dimension, die als „bilinguale Sprachhandlungskompetenz“ (HKM 2013: 20) bezeichnet wird. Mit ihr wird der Erwerb muttersprachlicher Kategorien und Konzepte kombiniert mit der fremdsprachlichen Gestaltung von Denk- und Erkenntnisweisen. Sie zielt insgesamt auf eine deutlich erhöhte rezeptive und produktive Diskursfähigkeit.

Welche Merkmale diese Sprachhandlungskompetenz aufweist, wird durch die Akronyme BICS und CALP genauer gefasst, die 1979 durch den o.g. kanadischen Linguisten Jim Cummins eingeführt wurden. Er geht aus von Sprachmitteln, mit denen alltägliche Kommunikationssituationen bestritten werden (BICS = *Basic Interpersonal Communicative Skills*) und die als sprachliche Überlebensstrategien gelten können. Die CLIL-Sprachhandlungskompetenz geht deutlich darüber hinaus, befähigt zu inhaltsbezogenen und angemessenen Diskursen und lässt sich als CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) wissenschaftspropädeutischen Zielen zuordnen. Wie spezifisch und inhaltstief diese sind, hängt von den Themen, Untersuchungsbereichen, Jahrgangsstufen und Inhaltszielen ab. Genauer betrachtet ist der fächerbezogene Sprachgebrauch von anderer Natur als in

alltagsbezogenen Kommunikationssituationen: CALP „ist ein objektsprachlich stärker differenziertes, lexikalisch dichter und abstrakteres Sprach- und Diskussionsrepertoire“ (Zydati 2013: 132).

Zusammenfassend – und unter Beachtung der Übergänge zwischen BICS und CALP – werden die fachrelevanten Sprach- und Diskursfunktionen in der Versprachlichung fachlicher Denk- und Handlungsweisen vollzogen und sind auf die folgenden Makrofunktionen (wie im GeR bereits angelegt) bezogen: Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Bewerten – bzw. *identify, classify/define, describe, explain, conclude/argue, evaluate* (nach Thürmann: 1999 o.S.).

6.8 Zum Weiterdenken, Reflektieren, Anwenden

Die unterschiedlichen Operatoren für einen bilingualen Fachunterricht lassen sich den verschiedenen Kompetenzen zuordnen:

Fachkompetenzen (KC PoWi)	task-verbs (Operatoren)
Analysekompetenz	<i>analyse/examine, characterise, compare ...</i>
Urteilskompetenz	<i>assess/evaluate</i>
Handlungskompetenz	<i>discuss, develop ...</i>
inter-transkulturelle Kompetenz	<i>characterise, compare ...</i>
fremdsprachliche Kompetenz	<i>describe, name, outline, structure, sum up/summarise ...</i>
Methodenkompetenz	<i>discuss, develop, verify ...</i>

Abbildung 11: Übersicht der *task-verbs* zur Förderung von Fachkompetenzen

6.9 Scaffolding in CLIL

Ungeachtet der Bedeutsamkeit der Diskurskompetenzen ist wichtig festzuhalten, dass

die Spracharbeit im bilingualen Unterricht dem Inhaltslernen zu dienen [hat]. Die Bereitstellung inhaltlicher, konzeptioneller wie sprachlicher Sttzmanahmen spielt zur Verwirklichung von Inhaltslernen eine entscheidende Rolle. Ein solches Scaffolding bringt Orientierung und Annäherung von Sprache und Inhalt. (Vollmer 2013: 129)

Das Konzept des Scaffolding („Gerüste bauen“) ist eng verbunden mit der ZPD der Lernenden und als Unterrichtsstrategie bereits im traditionellen FU angekommen (vgl. Klewitz: 2017). Scaffolds überbrücken die Distanz zwischen vorhandenem und angestrebtem Kenntnisstand der Lernenden, sprachlich – und bei CLIL besonders relevant – auch in inhaltlicher Sichtweise. Gerade für CLIL mit seinem „bifokalen“ Anliegen (vgl. Zydati: 2013 und Tab. 4) ist eine stützende und fördernde Begleitung seitens der Lehrkraft, in fortgeschrittenen Phasen auch durch *peer support*, besonders sinnvoll und erforderlich, um innerhalb der ZPD zwei Defizite zu überbrücken, respektive Lücken zu schließen.

Inhaltlich geht es um die Differenz zwischen den Vorkenntnissen der Lernenden und den zu vermittelnden fachlichen Begriffen, Konzepten, Themen und Fertigkeiten. Auch bei den

sprachlichen Kompetenzen gilt es den an der Sache orientierten Spracherwerb zu fördern, vorhandene sprachliche Lücken zu schließen und mit den Lernenden eine Diskursfähigkeit zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, über die in Rede stehenden Sachzusammenhänge angemessen zu kommunizieren. Im Übergang von BICS zu CALP (s.o. 6.7) wird diese doppelte Brückenfunktion im Sinne von Hatties *visible learning* durch ein abgestimmtes Feedback begleitet und verstärkt, um insgesamt den Lernprozess erfolgreich und effektiv zu gestalten, in der Formulierung des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers „*to close the gap between where the students are and where we want them to be.*“ (Hattie 2012 auf Youtube) Bei diesem doppelten – durch formatives Feedback verstärkten – Scaffolding werden sprachliche, an den zu verhandelnden Inhalten orientierte Hilfen bereitgestellt, die sich sowohl auf Input (hier insbesondere Verständnishilfen) als auch auf den angestrebten Output (vor allem Redemittel zur Erleichterung der sprachlichen Produktion) beziehen (vgl. dazu Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 7f.). Dabei werden beim inhaltlichen wie sprachlichen Scaffolding eine Reihe von Funktionen erfüllt, die in der folgenden Tabelle zusammengefasst sind:

Funktionen des Scaffolding	Anwendungsbereiche
Zielsetzung	Instrument der bifokalen Unterrichtsplanung <ul style="list-style-type: none"> • überbrückt den Kontrast zwischen Sprache und Inhalt • unterstützt sprachlich-inhaltliches Lernen und integriert es
Leistung	Stellt den Zusammenhang her zwischen sprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen → <i>bridging the gap</i>
Hauptaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eine semantische Kurzschrift (semantic web) • erschließt erschließen diskontinuierliche Texte (wie Grafiken, Tabellen etc.) – besonders häufig im BiLi -Unterricht • genre-bezogene Schreibaufgaben
Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel von Darstellungsformen und Abstraktionsebenen • genügend knifflige Fragen • Hilfen bei Heterogenität und Passung Problemlösung: ‘60–70 % der Schüler sind offline’

Abbildung 12: Funktionen und Anwendungsbereiche des Scaffolding (nach Zydati 2010)

6.10 Das Kontinuum von Sprache und Inhalt

Ein gravierender, wenn nicht entscheidender Unterschied zwischen herkömmlichem FU und CLIL besteht in der sprachlichen Vorentlastung, die zum feststehenden Repertoire jeden Fremdsprachenlehrers gehört. Im bilingualen Unterricht ist von einer solchen Vorentlastung abzuraten: „*Pre-teaching of specific language is not best practice*“ (Coyle 2010: 92). Umgekehrt ist aber nicht zu übersehen, dass CLIL-Programme auch die Didaktik und Methodik des FU nachhaltig beeinflusst haben. Das wird deutlich an der Praxis neuerer Textbücher, in denen die Schulbuchverlage an Stellen sogenannte bilinguale Module in ihre Sprachlehrgänge einfügen (z.B. Schwarz 2011: G 21 A 6 Europe United 114 f., Global Warming 128 f.).

Beim Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen CLIL und TEFL werden viele Schnittmengen deutlich, die gerade bei fortgeschrittenen Lernern auf ein Kontinuum beider Ansätze hinweisen, das sich je nach inhaltlichen und sprachlichen Schwerpunkten zur einen oder anderen Seite verlagert und Synergie-Effekte nutzbar macht:

Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)	Englischunterricht (TEFL)
wissenschaftsbasiertes Weltverstehen	Alltagswissen
wissenschaftliche Begriffe	Alltagsbegriffe
wissenschaftsbasierte und fachspezifische Diskurse	Alltagsdiskurse
Fachtexte	alltagsweltliche Texte
kognitive Fremdsprachlichkeit	fremdsprachliche Kompetenz
funktionale Sprachverwendung, Spracherwerb	Sprachlernen
fachspezifische textuelle und methodische Kompetenzen	allgemeine und übergreifende textuelle und methodische Kompetenzen
Fremdsprachiges Lernen	Fremdsprachenlernen

Abbildung 13: Unterschiede zwischen CLIL und CLT (nach Hallet 2013: 181)

Zunächst scheinen die Unterschiede zu überwiegen, insbesondere im Kontrast von alltagsweltlichen Texten und Alltagsdiskursen und wissenschaftlicher Orientierung. Ein Kontinuum sehe ich jedoch vor allem darin, dass diese Übergänge sowohl von Sprach- als auch Inhaltsniveaus bestimmt werden. Im Übergang von BICS zu CALP zum Beispiel werden Zwischenstufen erreicht, die bereits bilingualen oder noch fremdsprachlichen Lernprozessen zugeordnet werden können. Insbesondere im fortgeschrittenen FU gewinnen auch Inhalte, Themen und Sachverhalte immer mehr an Bedeutung, so dass hier Gemeinsamkeiten größer werden und manche authentische FU-Stunde auch eine erfolgreiche CLIL-Stunde sein kann.

Dieses Zusammenspiel zwischen Sprache und Inhalt wird vor allem in TBLT-Ansätzen wirksam:

With task-oriented TEFL approaches the difference - from language to content vs. from content to language - does no longer exist in its fundamental opposition. A majority of TEFL teachers have aspects of motivating content at the back of their mind when they think of linguistic items and structures to be presented. Nevertheless, discourse in the sense of social practice related not only to cognitive but also to affective aspects is still the privilege of CLIL (De Florio-Hansen 2018: 241).

Mit dem Thema *political correctness* lassen sich im Übrigen sowohl TEFL als auch CLIL Bausteine zusammenführen: *“Marc Twain’s novel Adventures of Huckleberry Finn, published*

*in 1884, was banned from many American high schools because the word 'nigger' appeared more than 200 times. In newer editions of Twain's novel, 'nigger' is replaced by 'slave'" (ibid.: 243). Eine ähnliche Fragestellung wird auch in einer Abituraufgabe (Hessisches Landesabitur 2012) thematisiert. Diese ist zwar dem Englisch-Leistungskurs zugeordnet, aber der thematische Zusammenhang *discrimination* gehört zu den klassischen CLIL Inhalten. Der Vorschlag beruht auf einem Artikel der Irish Times vom 7. Januar 2011, der die Frage stellt „Should Huck Finn get a 21st-century revision? The word 'nigger' has been replaced by 'slave' in one US publisher's new versions of Mark Twain's classical novels - but should texts really be sanitized?“.*

In diesem Kontinuum der Übergänge kann man also durchaus von hybriden Lernprozessen ausgehen, die sowohl in bilinguale Module als auch in einen (fortgeschrittenen) FU integrierbar sind. Der hauptsächliche Unterschied zwischen CLIL und dem FU besteht allerdings darin, dass ersterer primär inhaltsgesteuert abläuft, während der FU zuallererst dem Spracherwerb und der Anbahnung inter- bzw. transkultureller Kompetenzen dient, wobei gerade diese Kompetenzen wiederum zahlreiche Gemeinsamkeiten mit CLIL-Modulen aufweisen und in den von mir vorgelegten zehn Unterrichtseinheiten dokumentiert sind.

Die spezifischen Merkmale des bilingualen Unterrichts sollen damit nicht verwischt werden: inhaltlich wie linguistisch behält dieses Unterrichtskonzept als motivierende Herausforderung ein hohes Entwicklungspotenzial. Dabei stehen die folgenden Aspekte im Fokus: Perspektivenwechsel und authentische Textvielfalt; Ausdifferenzierung von *task-verbs* und Darstellungsvielfalt; 4Cs Parameter und Diskursfunktionen; der Dreiklang zwischen bilingualen Fachkompetenzen, sprachlichen Fertigkeiten und sachfachlicher Diskursfähigkeit; *advance organizer* und *worksheet compass*; Motivlage und Erwartungshaltung; *translanguaging* statt *code-switching*; Primat der Inhalte; *language follows content*; Übergänge von BICS zu CALP; inhaltsbezogenes und sprachliches Scaffolding; Kontinuum von Sprache und Inhalt.

6.11 Konzeption und Inhalt der CLIL UEs

Die vorliegenden Unterrichtseinheiten (UE, engl. *units*) 1 bis 3 sind für die Jahrgangsstufen sieben, acht und neun mit Bezug auf die in der Sekundarstufe I vorgesehenen Fachthemen und nach den curricularen Vorgaben für das Fach politische Bildung (unterschiedliche Namensgebung in verschiedenen Bundesländern) zusammengestellt worden.

Die UE 1 (**Migration – Where I come from and where I go**) knüpft an die Erfahrungen der Lernenden an, die in der Begegnung mit unterschiedlichen ethnischen Gruppen aber auch nach Deutschland Geflüchteten – hier vor allem in Willkommensklassen – die eigene Situation und die der Menschen aus anderen Ländern verstehen lernen. Dabei werden Ursachen der Migration, die Notlage von Geflüchteten und ihre schwierige, oft mit Rückschlägen verbundene Integration in eine neue Lebenswirklichkeit an konkreten Beispielen nachvollziehbar gemacht. So wird bereits in der Anfangsphase den Besonderheiten des bilingualen Sachfach-Unterrichts Rechnung getragen, vor allem dem Perspektivenwechsel von *self* zu *otherness* und den damit verbundenen unterschiedlichen Sichtweisen, die möglichst von Voreingenommenheit frei sind. Wie alle folgenden UEs ist **Migration** sowohl als Einzelmodul geeignet als auch als Einstiegsthema für einen schulischen Kontext, der den Aufbau eines bilingualen Zuges ab der Jahrgangsstufe 7 vorsieht. Die im Unterricht primär verwandte Fremdsprache kann darüber hinaus den *third space* schaffen,

auf dessen ‚neutralem‘ Boden sich Denkweisen und Äußerungsformen verschiedener Kulturen treffen, austauschen und ohne einschränkende Vorurteile verstehen lernen. Der zweite Schwerpunkt dieses ersten Moduls, **Where I go**, betont auch die positiven Aspekte von Migration in einer globalisierten Welt, die vor allem neue Horizonte und Erfahrungen bereitstellt – und dies in bisher nicht bekanntem Ausmaß. **(B 6a)**

Die zweite UE (**Brand Awareness**) verbindet die Lernbereiche Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit und öffnet den Blick auf Konsumgewohnheiten der Lerner und deren Schattenseiten. Auch hier wird mit CLIL ein *third space* (vgl. 4.1.3) eröffnet, der nicht nur ein kritisches Bewusstsein – im Sinne von *critical thinking* – schult, sondern auch Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, die mit Stichworten wie *sustainability* und *fair trade* (in UE 7) wieder aufgegriffen werden.

In der UE 3 (**Fake News**) sollen sich die Schüler mit der Rolle der Medien im politischen System wie auch in ihrem privaten Umfeld auseinandersetzen. Sie werden herausfinden, welche Nachrichten sie selbst interessieren und woher sie die meisten Nachrichten beziehen. Die Aufmerksamkeit und das Gespür der Schüler für Medienkritik sind so zu schärfen. Im Weiteren geht es um verschiedene Termini und Definitionen rund um das Thema Falschmeldungen. Als Abschluss dieser Einheit sollen die Schüler in einer Schlagwortwolke darstellen, welche Konzepte sie mit dem englischen Begriff „Fake News“ und dem deutschen Begriff „Falschmeldungen“ verbinden.

Einen ökologischen Schwerpunkt, der ebenfalls im Curriculum der Sekundarstufe I verankert ist, beinhaltet die UE 4 (**Windparks and Energy**), in der die in den meisten Industrieländern vollzogene Energiewende mit unterschiedlichen Sichtweisen erarbeitet wird. Für die lernende Generation sind alternative Energien, die Entwicklung der E-Mobilität und die Endlichkeit der Ressourcen fundamentale Themen, die nicht nur globale Zusammenhänge beschreiben, sondern auch die Lebenswirklichkeit der Zukunft prägen werden. Der Themenbereich ist in besonderer Weise mit fachspezifischem Vokabular und Diskursen verbunden, so dass in dieser Vertiefung von CLIL die sprachlichen Anforderungen erhöhter Aufmerksamkeit bedürfen und mit einem differenzierten Scaffolding aufgefangen werden, weil hier die Dialektik zwischen Inhalt und Sprache gewissermaßen auf den Prüfstand gestellt wird.

Diese UEs bündeln die Themen des Politik-Curriculums in der Sekundarstufe I und leiten über zu den Vertiefungen politischer Analysen in den Abschlussklassen bis zur Abiturprüfung. Die Erhaltung der natürlichen Umwelt und Gefahren sozio-ökonomischer Eingriffe in globale Lebensgrundlagen werden in **Oil Sands and Fracking** (UE 5) thematisiert. Sie erweitern einerseits den Blickwinkel und stellen insbesondere außereuropäische Perspektiven in den Mittelpunkt. Andererseits können sie die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Ökologie erfahrbar machen, indem Ursachen-Folge Relationen thematisiert und analytische Fähigkeiten geschult werden.

In der Qualifikationsphase werden die curricularen Schwerpunkte des Sachfaches mit politischen und ökonomischen Inhalten und Themen abgebildet. Mit dem **Brexit** (UE 6) werden nicht nur die ökonomischen Folgen einer basis-demokratischen Entscheidung von 2016 erfasst, sondern die Perspektiven auf unterschiedliche nationale Reaktionen analysiert und in den Kontext der Globalisierung von Wirtschaft und Politik gestellt.

Die letzten Halbjahre in der Oberstufe thematisieren unter diesem Stichwort ökologische, ökonomische und politische Aspekte der internationalen Beziehungen. Deren Mehrdimensionalität soll mit **Fair Trade and Sustainability** (UE 7) zunächst den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Lerner erfassen, dann aber auf der analytischen Ebene Wirkungszusammenhänge und Verantwortlichkeiten transparent machen. Eine der unmittelbaren Folgen weltweiter Konflikte wird in den Migrationsprozessen, den *push*- und *pull*-Faktoren und den sozialen Abwehrreaktionen beschrieben. **(B 6b)**

Die abschließende UE **Responsibility to Protect: Hotbeds of International Crises** (UE 8) basiert in Teilen auf der Szenario-Methode und gibt einen exemplarischen Überblick über wichtige Krisenregionen, die Ursachen von Kriegen und Konflikten und – wo vorhanden – mögliche Lösungsstrategien und ihre wichtigsten Akteure der UNO und anderen internationalen Bündnissystemen. **(B 6c)**

Aus der anglophonen und europäischen Perspektive wird in UE 9 (**additional: The European Union before Brexit**) die Entwicklung der europäischen Integration als Erweiterung und Vertiefung historisch hergeleitet. Mit einem Blick auf die Geschichte der EU können die Schüler die Entstehungsbedingungen nachvollziehen und erarbeiten die Funktion und Arbeitsweisen der europäischen Institutionen. Das reaktive Aufkommen populistischer Strömungen als Folgeerscheinung wird zusätzlich analysiert, wobei seit der Rede Winston Churchills zu den „United States of Europe“ auch die Ambiguität von europäischen Zielen und Politiken immer präsent gewesen und zu thematisieren ist.

Auch der ökonomische Schwerpunkt von UE 10 (**additional: The State and us**) hat mit der Rolle des Staates, seiner Ausweitung oder Begrenzung Bezüge zu diesen Dimensionen, wenn es um die alternativen Konzepte von Monetarismus und Keynesianismus geht, an denen sich staatliche Wirtschaftspolitiken und Interventionen weltweit orientieren. **(B 6d)**

Im Überblick:

Unit 1: Migration – Where I come from and where I go

(Sek I: Jahrgangsstufe 7; 3. Lernjahr, A2)

Unit 2: Brand Awareness – Labour Behind the Label

(Sek I: Jahrgangsstufe 8; 4. Lernjahr, A2/B1)

Unit 3: Fake News and the Media

(Sek I: Jahrgangsstufe 9; 5. Lernjahr, A2/B1)

Unit 4: Windparks and Energy

(Sek I: Jahrgangsstufe 10; 6. Lernjahr, B1/B2)

Unit 5: Oil Sands and Fracking

(Sek II: Jahrgangsstufe 11; 7. Lernjahr, B2)

Unit 6: Brexit and European Perspectives

(Sek 2: Jahrgangsstufe 12, 8. Lernjahr, B2/B2+)

Unit 7: Fairtrade and Sustainability

(Sek 2: Jahrgangsstufe 12/13, 8./9. Lernjahr, B2/B2+)

Unit 8: Responsibility to Protect – Hotbeds of International Crises

(Sek 2: Jahrgangsstufe 13, 9. Lernjahr, B2/C1)

Additional units

Unit 9: The European Union before Brexit

(Sek II: Jahrgangsstufe 11; 7. Lernjahr, B2/B2+)

Unit 10: The State and us – Monetarism and Keynesian Economics

(Sek II: Jahrgangsstufe 12; 8. Lernjahr, B2/B2+)

(Klewitz 2019: 6)

Kapitel 7: Desiderata aus der Erprobung von Scaffolding und bilingualen Unterrichtsmodulen in der Unterrichtspraxis

7.1 Action Research

In Seminaren der Fachdidaktik und Lehrerbildung an den Universitäten in Jena und Göttingen habe ich in den zurückliegenden sieben Semestern die Konzeption von Scaffolding als Unterrichtsstrategie unterrichtet, zunächst mit ihren theoretischen Grundlagen, die dann in Praxismodulen im Unterricht als *action research* (Göttingen) erprobt wurden. In ergänzenden Seminaren konzentriert wird uns auf CLIL für unterschiedliche Sachfächer. Studenten entwickelten dazu Unterrichtseinheiten mit den Schwerpunkten auf Scaffolding und CLIL, die in Teilen an Schulen eingesetzt wurden. Sie interviewten Schüler und Lehrer in den verschiedenen Hospitationsschulen, und die Ergebnisse ihrer Forschung wurden in Seminararbeiten formuliert, die hier in Auszügen wiedergegeben sind. Eine kurze Auswertung ist den anonymisierten Beispielen vorangestellt.

L.: charakterisiert diese Unterrichtsstrategie als wirksames Mittel, um authentische Lernaufgaben in differenzierter Form auf der Grundlage von Hatties *direct instruction* an die Lernbedürfnisse der Schüler anzupassen.

Scaffolding is a student-centred form of teaching in which the teacher regulates the lesson, establishes the goals, conveys the content and controls students' progress – a great tool for teachers who want to provide authentic tasks for their students without leaving anyone behind – many scholars have worked on various methods of scaffolding to broaden the diversity of the tasks. Scaffolding means that authentic tasks are supported through guiding questions to ensure every student is able to successfully complete them – intertwined with direct instruction (or interactive whole class teaching), according to Hattie's findings, a student-centred form of teaching in which the teacher regulates the lesson, establishes the goals, conveys the content and controls students' progress – a great tool for teachers who want to provide authentic tasks for their students without leaving anyone behind.

J.: erörtert Scaffolding als sozio-kulturelle Theorie, die in ihrer Umsetzung als Transfer von erworbenem Wissen und angebahnten Kompetenzen auch deshalb für den Spracherwerb wirksam wird, weil das Unterstützungssystem stufenweise zurückgenommen werden kann.

Scaffolding is based on a socio-cultural theory – language learning at school is a collaborative effort that always takes place in the social context of the classroom. The final notion of scaffolding is concerned with the transfer of acquired knowledge and competencies and the closure of the learning phase, here the results are put together, presented by the learners and evaluated in a summative way by the instructor. The instructional strategy of Scaffolding is a more comprehensive and deliberate approach to teaching foreign languages, a best practice of planning and structuring the learning process, but the direct help of the instructor and the supportive techniques are gradually removed during the learning phase.

A.: unterrichtete an amerikanischen High Schools und kombinierte Scaffolding mit dem AVID Ansatz, als Hilfestellung für die Schüler, ihren eigenen Arbeitsprozess wirksamer zu organisieren und auszuwerten.

Scaffolding is an approach to help students reaching their aims by closing the gap in their knowledge while I am in dialogue with them. It enables students to work more independently by

giving them a clear structure and assistance whenever they need it. Often Scaffolding and methods (of teaching) are confused; I often used the “lean-in” method: to compare their ideas students lean in their task groups and quietly compare their results or a round robin: everybody has to read part of the story. In American high schools I also experienced the AVID (Advanced Via Individual Determination) approach, a concept to help students organise and evaluate themselves in a more efficient way. This is achieved by having them write down their dates and deadlines in a planner for a better overview of what needs to be done. In this way, students get used to a specific pattern to cope with their problems. AVID is a concept of problem solving: as a part of scaffolding they have to fill out the same worksheet for every tutorial, following a specific structure for the tutorials every time.

L.: ihre *research question* bezog sich auf die unterschiedlichen Formen des *macro-* und *micro-scaffolding* mit dem Ziel, im Lernprozess eine Vielzahl von methodischen Strategien zu erproben und die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern.

My research question was: how does a teacher support learners’ study activities and provide a fruitful learning environment in the classroom? The goal is to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process. I practiced two different strategies: macro-scaffolding (needs assessment, evaluation of the stage of language learning, lesson plan) and micro-scaffolding (interactions taking place in a lesson). There were three different approaches: process scaffolding (hints and assignments regarding work flow and its order), input scaffolding (information grids to reconstruct information of a text, transparency of genre, evaluation tasks, guideline for short talks) and output scaffolding (prepare students’ presentations). All three were useful to break up a learning experience, concept or skill into discrete parts and give students the assistance they need to learn each part. Also helpful were a fishbone organizer, a diamond frame, mind maps – after formulating a task, a worked example should be given. Assignments for scaffolding were a one-minute paper, self-test quiz, reflection paper, statement of confusion, learning journal, peer-review of drafts, iClicker questions.

A.: im Ergebnis führten der Einsatz von *task-verbs* und Strategien wie dem *reciprocal teaching* (als Kernelement des Scaffolding) bei den Schülern zur Internalisierung von Inhalten und Prozessen, die eine als kritisch angesehene Grammatik Progression durch eigenverantwortetes inhaltliches Lernen ersetzen konnte.

As soon as students internalize and understand these contents and processes they take over responsibility for the work process as well as the evaluation of their learning progress. This can be done by several scaffolding tools, such as peer evaluation, t-p-s or reciprocal teaching. Task verbs represent a certain course of action, they are derived from different areas of demands. Since task verbs support a progression of content through phasing them one after another, they could replace grammar progression in TEFL, which is seen critically in didactic discussion nowadays.

F.: für interkulturelles Lernen wird authentischen Materialien eine wichtige Rolle bei der Erarbeitung der Zielsprachenkultur zugeordnet, wobei hier visuelle Impulse als besonders wirksame Funktionen des Scaffolding eingesetzt wurden.

All strategies need to consider the students’ needs and viewpoint and provide valuable feedback the students can improve on. Pictures, images and visual stimuli in general can be connected to intercultural learning by offering authentic material and thus an approach to the culture of the target language. There are four basic functions of images and pictures in TEFL: illustrating (aids

the learner to access the presented situation), informing (makes texts easier to comprehend because they convey holistic information), explaining (highlighting difficult texts giving learners a better grasp on the essence), commenting (manipulative effects of pictures and images, important to discuss). In this way, connecting language with pictures is a Scaffold by itself.

J.: die Wirkung unterschiedlicher Formen des Scaffolding wird in differenzierter Weise untersucht, mit dem Ergebnis, dass eine authentische Kommunikation auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen sehr viel effektiver, und auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden bezogen, realisiert werden kann.

Scaffolding as a teaching and learning strategy supports the learning process and influences the structure of the lesson, respectively. ... Another model of the differentiation of scaffolding strategies is the following: process scaffolding – using hints and structural instructions to implement working steps and their sequence; input scaffolding – using information grids with the goals of reconstructing information of a text, a structuring proposal that is transferable to other texts, transparency of a genre, the design of an information grid by the students themselves, evaluation tasks, and patterns for short presentations; output scaffolding – with the preparation of student presentations. Therefore, the learner-centered teaching leads to more effective learning and is thus pedagogical. The reasons for the effectiveness include: It is sensitive to individual needs and preferences. It encourages construction of knowledge and meaning. It draws on and integrates language learning with students' life experiences. It generates more student participation and target-language output. It encourages authentic communication. It breaks down barriers between in-class and out-of-class learning. It opens up spaces for discussion of motivations, learning preferences, and styles. It encourages students to take more personal responsibility for their learning. ... It is worth emphasizing that the strategy of scaffolding fits very well in the second language learning process of students with a low language level, who learn German as a second language on the Regelschule. The example of the teaching unit "The poem 'Der Herbst steht auf der Leiter' by Peter Hacks" shows that scaffolding used in that classroom guides the students to good and expected goals, which are to know the vocabulary about the autumn and, in particular, to enjoy speaking German rhymes.

T.: Scaffolding macht Lernprozesse transparenter, der Entwicklungsbereich der Schüler (*Zone of Proximal Development*) wird genauer in den Blick genommen und die Lernenden können im Gruppenprozess eine Expertenrolle einnehmen.

One of the most important principles of the lesson that cannot be overstated is that of transparency. At all times, the students have to be aware of what they are doing and why they are doing it. Thus, the teacher has to make sure that at the end of the introduction phase, the topic of "the changing roles of females in Germany between the 1800's and today" has been made clear. Throughout the entire lesson, the teacher needs to be a specialist contact person, in case something is unclear and needs further clarification. Nevertheless, the zone of proximal development of the students must not be disregarded; in other terms: the teacher should not make it too easy and still let the students do the thinking. Scaffolding is key in this kind of lesson plan, since the tense ex-cathedra teaching makes way for a kind of group work that puts the students into an unfamiliar role – that of an expert. Naturally, the right kind and amount of scaffolding cannot be stated by a rule of thumb, but must be adjusted to each class.

A: In der Anfangsphase des Unterrichts gehen umfangreichere Impulse von der Lehrkraft aus, um inhaltliche Vorhaben für die Schüler verständlich zu machen und mit Hilfe verschiedener Scaffolding Techniken und auf der Basis von *task-verbs* die angestrebten Unterrichtsziele beschleunigt und zunehmend eigenverantwortlich zu erreichen.

Learning can be accelerated by using the instructional technique of scaffolding. The teacher provides (at the beginning) a rich support in order to help students to comprehend new learning content which enables them to reach their learning goal. As soon as students internalized and understand these contents and processes they take over responsibility for the work process as well as the evaluation of their learning progress, this can be done by several scaffolding tools, such as peer evaluation, t-p-s or reciprocal teaching. Task verbs represent a certain course of action, derived from different areas of demands. Since task verbs support a progression of content through phasing them one after another, they could replace grammar progression in FLT, which is seen critically in didactic discussion nowadays.

Ant.: bei der Bearbeitung komplexer Lernaufgaben wird als Scaffolding das sogenannte *Wheel of Cognition* eingesetzt, mit dessen Hilfe *task-verbs* die verschiedenen Anforderungsbereiche erfassen und in einem gestuften Verfahren auch Lösungen für die thematisierte Problematik (Globalisierung) erarbeitet werden können.

The students have to use an appropriate level of language including suitable vocabulary of Globalisation for learning the proper terminology by scaffolding in order to acquire new contents and express their opinion about it in an adequate way. Thus, the distinction between language of, for and through learning is provided. When the learners are able to apply their newly learnt knowledge there is a higher probability that the skill of interacting with peers and experts is improved and individual thinking developed. ... In this teaching unit the emphasis is not put on Cognition as the centre of my teaching is not learning strategies or giving feedback, but communicating and gaining expert knowledge. ... All lessons and tasks being included in this plan build on each other which are shown by the usage of the wheel of cognition for formulating tasks for the students. ... By employing the task verb "label" the first stage of the wheel of cognition is recognisable. Afterwards, the teacher shows a critical caricature. The students need to look at it and describe what they see, as well as interpret and make predictions about the content. For this task the second stage of the wheel of cognition is deployed since everyone is asked to interpret the caricature. ... At the end of the first 90 minutes a consolidation is necessary. Therefore, the students form different groups like a jigsaw, so every new group consists of four members from group one, two, three and four. While presenting their results, each group member has to write down and compare the contents. In this phase stage four of the wheel of cognition is accomplished. ... In this phase stage three, four and five of the wheel of cognition is covered which makes this task highly complex as the students have to pay attention to three task verbs hidden in one task. ... As a last task, the students are supposed to consider everything they have learnt about Globalisation and evaluate on the question: Who are the winners and losers of Globalisation? Additionally, they should recommend approaches to a solution for improving the situation. By using the task verbs "Consider", "evaluate" and "recommend" stage six of the wheel of cognition is achieved and the learners are able to solve complicated tasks concerning Globalisation. The list of phrases for describing a caricature or a picture can be used as scaffolding again.

M.: im Vergleich zwischen CLIL und TEFL Ansätzen werden Forschungsergebnisse wahrgenommen und der Entwicklung inhaltlicher Vertiefung von Lerngegenständen der Vorzug gegeben, wobei insbesondere Formen des *input* und *output scaffolding* als CLIL Bausteine eingesetzt werden: *concept maps, comparison and contrast charts, matrix organisation etc.*

In the German context, the term of bilingual teaching is widely spread although it is misleading because it implies that two languages are (equally) used. However, the foreign language is dominant for most of the time in such lessons. In the American context, one comes across the term of 'immersion'. ... CLIL is a concept that is neither fully subject nor language education as

the background of CLIL is a mixture of second language acquisition theories and general learning theories. Therefore, methods from both strands are implemented in CLIL lessons ... A lot of research in this field concentrates mostly on the second language acquisition and less on subject matter learning. Empirical studies have revealed that in terms of general English proficiency, German CLIL students perform significantly higher than non-CLIL students. However different results can be found concerning the content level. Critics argue that the L-2 usage hinders the students from learning content-related aspects and that the L-2 acquisition improves at the expense of the content. Concerning this claim, there is a need for more research on the impact of CLIL on the content level.

This paper only focuses on English CLIL lessons and will further investigate differences between CLIL and English as a foreign language (EFL). As already mentioned CLIL is much more content-driven. It does not only improve language skills but offers new knowledge and higher-order thinking skills due to the second language. ... The usage of a second language in CLIL also widens the students' horizon culture wise. As culturally specific customs, beliefs and world views are expressed through language, bilingual teaching fosters intercultural competence. In addition to scaffolding, instruction verbs can help the students to understand certain tasks. Furthermore, graphic structuring and visualisation like visual organisers are essential for text related tasks in CLIL. For instance, concept maps can help to create a hierarchical structure, comparison and contrast charts enable a matrix organization whereby step-by-step procedures belong to the type of linear organization – to name just a few. ... Depending on the study skills one is aiming for the media and material must be chosen. Afterwards, challenging and cognitively demanding tasks should be designed so that the students can overcome their zone of proximal development and develop higher-order thinking skills. For comprehension means input and output scaffolding should be provided. It is crucial to provide authentic material in order to break down the cultural beliefs that are embedded in the language. Additionally, the task should give opportunities to communicate and work with peers. These aspects should be taken into consideration when planning CLIL lessons.

Ax.: am Beispiel einer Sportstunde wird die Integration von Sprache und Inhalt thematisiert und die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler in diesem bilingualen Sachfach als besondere Gelegenheit für authentische Interaktionen hervorgehoben.

When it comes to CLIL-lessons or bilingual classes most people think of it as an opportunity for the students to improve their English skills. But bilingual lessons are more than this. They provide the opportunity to teach content in a different language, which of course can lead to improved English skills of the students, but it also enables the students to get a new perspective on a subject. ... The main goal for a CLIL-lesson is the integration of language and content. When it comes to PE lessons many people assume that only the content part can be fulfilled during a PE class since there is no conventional student-teacher communication like in a classroom. But a PE class is one of the most communicative places you will find throughout a student's school day. The communication happening during a lesson is not always packed with meaningful content conveying knowledge about a topic but rather deals with various arrangements, hails and emotional expressions. The kind of communication happening during a PE lesson comes very close to an authentic communication in English speaking countries.

Jo.: gegenüber dem konventionellen Fremdsprachenunterricht wird CLIL (hier als Biologie-Sachfach) eine höhere Sprachkompetenz zugeschrieben, weil hier Sprach- und Inhaltslernen auf einem gemeinsamen Konstruktionsprozess beruhen, bei dem sich *lecturing* verbietet.

Right now, most schools make use of EFL (English as a Foreign Language). This concept often entails a big focus on grammar and linguistic correctness through teaching the L2 step by step.

However, less conventional ways of teaching English have gotten more and more into focus over the past few years. One of them is Content and Language Integrated Learning also known as CLIL. By teaching certain content subjects in English (not as usual in German), the CLIL-lessons are characterized by a dual focus: the primary goal of imparting specialized knowledge while simultaneously (more in the background) improving the proficiency level of the students in English. ... The main focus will be on the language use within the classroom and the language outcomes of CLIL. What follows is a description of a self-planned biology CLIL-lesson- complex under the topic "Health Education: Food" for students of eighth grade. ... Communication: on the surface, this seems to be the parameter of CLIL that makes this teaching concept so different and outstanding from normal lessons. For an onlooker, the communication in CLIL-class is the most obvious difference since it entails teaching a content subject in English. However, the language itself is not the only difference in CLIL-communication but there are other communicative features that make CLIL stand out (also from EFL). ... Although CLIL follows the premise of "language follows content"), the gain in proficiency in the L2 holds a great deal of the attractiveness of this teaching concept for students as well as their parents. Students of CLIL will on average achieve significantly higher levels of proficiency in the L2 than their peers learning English in a conventional foreign language class. ... the role of teacher is newly defined within the CLIL-setting. A teacher-centered approach must vainly be searched for; "Lecturing" is a kind of alien concept to the CLIL-lessons. Here, acquisition of new knowledge is a joint construction process, in which the whole class participates.

La.: mit CLIL wird eine authentische Lernumgebung geschaffen, die im Vergleich zu „normalem“ Sprachunterricht neben kommunikativen Kompetenzen auch inhaltliches Lernen in den Vordergrund stellt und Kreativität der Schüler herausfordert, um in die thematisierten Inhalte tiefer und bewusster einzudringen.

CLIL is offering the necessary authentic environment, so that the learners develop natural communication skills. In a CLIL lesson another goal should be to support the pupils' linguistic awareness and sensibility, so that they can get a better understanding of communication and the language they are learning. The use of a foreign language, with its difficulties, and the connection to content strengthen the awareness and help pupils to develop certain strategies which lead them to a deeper understanding. ... A special status within the CLIL concept has the idea of scaffolding which means the help in terms of content and language which the teacher gives during the learning process. ... Bilingual teaching trains different competences which are not only on the level of language skills but are also connected to creativity and communication in general. The reasons for higher competences of pupils in bilingual classes are hard to define because a lot of different and extracurricular aspects can influence the learning process. However, it has been shown that bilingual learners have a wider vocabulary which they use in a more accurate way than pupils of conventional language classes. An explanation for this could be the more frequent contact with the language. ... All in all, it has been shown that bilingual teaching and especially CLIL opens many opportunities in the connection of language and content. Especially the difference to normal language teaching is promising because CLIL aims to teach conceptual and systematic knowledge and competences while language teaching concentrates on specific knowledge or the language itself.

Len.: eine offenere Lernatmosphäre im bilingualen Geographie-Unterricht fördert die Konzentration der Lernenden auf die Sachinhalte, anstatt sich lediglich mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Dabei wird der Einsatz der 4 Cs als CLIL Parameter genutzt.

While the EFL classroom often demands a brief and precise answer, the CLIL classroom promotes a more open atmosphere which allows students to focus on rather what has been said

than the language itself. ... Especially teachers of language subjects should be aware of the fact that the students are meant to act independently and confidently around native and non-native speakers in order to exchange information. CLIL lessons play an important role in achieving this goal. ... The lesson plan which will be introduced in the following chapter includes all of the 4Cs. Communication is used through various steps including teacher – student – talk, group work and discussions as well as partner work. Culture is especially important in the fourth lesson as the students must understand push and pull factors. Since population geography is a very complex topic, the two Cs that are emphasized the most are content and cognition. Geography itself is a cross-curriculum subject combining social and science studies.

Ra.: als Kernelemente des Scaffolding werden *reciprocal teaching* und *Jigsaw Group Puzzle* eingesetzt, die Schülerpartizipation im Lernprozess deutlich erhöhen und damit ihr Selbstbewusstsein stärken; eine wichtige Rolle dabei spielt die Flexibilität der Lehrkraft bei der Auswahl der Methoden.

[Scaffolding] relies much on student activity with the teacher merely acting as a support figure in the background that steps in when problems arise. ... Another benefit of scaffolding [is] self-esteem as it improves a critically important soft skill of pupils. This skill is particularly useful for students when working with the proposed methods of reciprocal teaching and Jigsaw Group Puzzle. Since these activities require a lot of student-participation, it would ideally contribute towards a self-sustaining or constantly improving circle. The students gain more confidence and are able to deal with the methods more and more easily which in turn improves their self-esteem. An important aspect is that the scaffolding does not become too restrictive. ... Scaffolding remaining flexible is hard to mirror in only two lesson plans. It is still noteworthy to know and keep in mind when designing lessons as a teacher, since the pupils need more aid when first introduced to these methods and gradually become more and more accustomed to them after some time. Staying flexible as a teacher and not becoming a slave of your own methods is furthermore a highly important ideal in any case.

Bia.: Scaffolding beinhaltet unter anderem, den (sozialen) Lernprozess als Herausforderung für die Schüler zu gestalten, wobei interaktive Lernstrategien variabel eingesetzt werden und vor allem an den vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler anknüpfen müssen.

Language acquisition of L2, directed by scaffolding, conforms with the competence guidelines from the CEF (Common European Frameworks) and meets the requirements of learning strategies as a social process, with the progress of *task-based learning* and the use of *task verbs* (Germ.: 'Operatoren'). The scaffolding concept also implies that tasks should challenge the students slightly above their current abilities of L2. ... The general goals of education for this teaching unit are: firstly, that students gain new experiences with media, secondly, they reflect critically upon the content of media in relation to politics, as well as their own use and habits when handling smartphones, computers, televisions, videogames etc. They should furthermore obtain an awareness of the functions, opportunities and risks when using different types of media. In addition, they should be able to understand different statements and express their own opinions towards the topic. Considering the guidelines of CEF (B2), the main language goals for this teaching unit are that the students should practise speaking fluently in front of the class, their understanding of complex texts, having a discussion about a concrete or abstract topic, producing a text and explaining a viewpoint on a topical issue and giving the advantages and disadvantages of various opinions. The content of the unit should be an appropriate and reflective use of media, received through the topics 'Types and Functions of Media', 'Newspapers' and 'Social Media and 'Advertisements'. ... The lead-in to the teaching unit starts with brainstorming about various kinds of media. The students complete a mind map with the help of the 'scaffolding-box', from which useful words and phrases are to be sorted. Through

this task, the learner's prior knowledge about the topic is activated; this is the first step of scaffolding. From an advanced learner's perspective, the scaffolding-box is unnecessary, as the 'brainstorming-task' deals with a topic the learners should already be familiar with. ... To understand the lesson plans completely, the following learning and teaching strategies used in the teaching unit should be clarified: *Think-pair-share Skimming and scanning, Gallery walk, Inside-outside circle and Placemat activity.*

Li.: Vorteile des CLIL Ansatzes werden auf verschiedenen Ebenen festgehalten, beispielsweise durch eine stärkere Konturierung des Unterrichts, größere Motivation der Lernenden und Konzentration auf Inhalte, die die Bereitschaft zu sprachlichen Aktivitäten erhöht.

Despite teachers' fears that CLIL might diminish their lessons' content quality, this does not prove true, given that the CLIL classes are taught consistently and start at an early age. In fact, quite the reverse is the case: Many students benefit from CLIL classes regarding content as well as language. For instance, CLIL lessons tend to be better structured as teachers need to leave more time for language work, making them focus on the most important aspects of the lesson and therefore giving the lesson a clearer contouring. Moreover, students often dare to speak more in CLIL lessons because the focus is on the content, not the language. This way, they improve their communication skills. Moreover, students tend to be more motivated in CLIL classes. This might happen due to the fact that CLIL often is something relatively 'special' in schools because not all students go to CLIL classes or because oftentimes, those that do are especially high-performing anyway. Apart from that, students might be more motivated because they understand how useful a good level of English is going to be for their future lives. Finally, CLIL classes have a higher language proficiency compared to 'regular' classes. They show advanced communication skills and have more competence, but also willingness, to work with longer and more difficult texts. That makes them perform exceptionally well in state exams regarding the foreign language they used in CLIL classes

Al.: besonders für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht wird das CLIL Verfahren als effektiv angesehen, um die Ziele des Curriculums zu erreichen; größere Sprachkompetenzen (*more fluent*), vertiefte Inhaltserfassung (*higher-order thinking skills*) und stärkere Lernerorientierung (*more student-centred teaching*) werden als Beispiele genannt, wenngleich die Schulssfolgerung eher als Petitum anzusehen ist: „*in advanced classes, nearly every English lesson can be, and in my opinion, should be a CLIL lesson*“

In this context, CLIL offers a great way to improve the students' level in the L2. Especially in classes with advanced students, the language itself is more and more in the background and cultural aspects of the English-speaking countries become more and more important. Here, the concept of CLIL is the perfect method to be included in ELT, as it focusses more on the content teaching than on the teaching of the language. By using the concept of CLIL many claims of the curriculum for English can be met. Not only do students get more fluent in the language, but it also offers various chances to create a more student-centred teaching. Especially in advanced classes, nearly every English lesson can be, and in my opinion, should be a CLIL lesson. The major difference between ELT and CLIL can be seen in the six different thinking stages according to Bloom's taxonomy. The first three (remembering, understanding and applying) belong to the lower- order thinking skills and are taught in ELT classes in form of BICS (basic interpersonal communication skills). CLIL lessons focus on the higher- order thinking skills (analysing, evaluating and creating), the so called CALPS (Cognitive academic language proficiency). CLIL therefore seems to be a promising concept when it comes to meeting the requirements for English language skills set by the KMK.

Als Bestandteil des action research entwickelte eine (Master) Studentin ein Kategoriensystem, um die Eignung von *scaffolded CLIL assignments* in gebräuchlichen Englisch-Lehrwerken zu überprüfen. Dazu wurde eine kodifizierte Matrix eingesetzt:

Kategoriensystem

Aufgabenstellungen

Kognitive Prozesse

	Beschreibung	Ankerbeispiel
Kognitive Prozesse		
Kodierregel: Wenn zwei Operatoren aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen (AFB) in einer Aufgabe genannt werden, wird diese Aufgabe dem höheren AFB zu sortiert.		
1.AFB I - Reproduktion	Wissen oder Sachverhalte sollen strukturiert dargestellt werden. Dabei wird auf Vorwissen oder Informationen aus dem Material zurückgegriffen. Die Lernenden müssen methodisches Wissen und Arbeitstechniken anwenden. Operatoren: <i>describe, name, outline, structure</i> und <i>sum up/ summerize</i>	Ex. 3: <i>Summarise Thoe Farrell's opinion on the legality of US-led air strikes. Include his key arguments (M18, M19).</i> (IR 2016: 55)
2. AFB II - Reorganisation und Transfer	Materialien oder Sachverhalte werden kriterienorientiert analysiert, verglichen oder eingeordnet. Erarbeitete Erkenntnisse werden auf ähnliche Sachverhalte übertragen. Andere als die eigene Position können eingenommen werden. Operatoren: <i>analyse/ examine, characterise, compare, assign/ put into context, explain, explore und expound/ elucidate</i>	Ex. 2: <i>Explain how the different organs of the UN are interconnected (M4 and margin info on p.44).</i> (IR 2016: 45)
3. AFB III - Reflexion und Problemlösung	Selbstständige und reflektierte Beurteilung von politischen Sachverhalten. Für politische Probleme werden Lösungsmöglichkeiten und/ oder Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und gegeneinander abgewogen. Operatoren: <i>assess/ evaluate und discuss</i>	Ex. 4: <i>Discuss the quotes above. Which one do you (dis)agree with most? Give reason (M3).</i> (Globalisation 2017: 6)

Anwendungsbeispiel

Forderung nach Nutzung der Muttersprache

	Beschreibung	Ankerbeispiel
Forderung nach Nutzung der Muttersprache in den Aufgabenstellungen		
Codierregel: Die Codierung bezieht sich nicht auf die Sprache, die in den Aufgaben benutzt wird, sondern die Sprache, die für die Bearbeitung der Aufgabe gefordert wird.		
1. Keine Forderung nach Verwendung der Muttersprache in Aufgabenstellung	Die Aufgabenstellung verlangt nach keiner Übersetzung oder Meditation in die Muttersprache (Deutsch). Die Aufgabe soll vollständig in der Fremdsprache beantwortet werden.	Ex. 1a: <i>Describe the statistics in F6 using the words and phrases in 'Activate your English' below.</i> (Labour 2015: 9)
2. Forderung nach Verwendung der Muttersprache in Aufgabenstellung	Die Aufgabenstellung verlangt nach einer Übersetzung oder Meditation in die Muttersprache (Deutsch).	Ex. 1: <i>Write a German text for each of the five pictures in F1.</i> (Carbon Footprint 2016: 5)

1 Where are our clothes made?

Key terms

Imports are goods¹ or services² which are brought into a country from another country. **Exports** are goods or services which are sent out from one country to another. The **European Union (EU)** is the political and economic union of 27 countries in Europe. When companies in the EU import goods from countries outside the EU like the USA or China, they have to pay **customs duties**³. A customs duty is a tax on the import of goods. Companies which import their goods from other EU states do not have to pay customs duties.

F3 Clothing imports into the USA in per cent, 2005

Country	Percentage
China	35.70 %
Other	32.30 %
Bangladesh	5.1 %
Mexico	7.74 %
Honduras	5.08 %
Guatemala	3.84 %
India	3.74 %
India	3.18 %
El Salvador	3.04 %
Dominican Republic	3.00 %

Skills box

Presenting information in a pie chart⁴

A **pie chart** shows how 100 per cent of something is divided into parts – like a pie which is cut into slices⁵. Each slice shows a percentage of the whole. All slices together equal⁶ 100 per cent.

Here are some tips on how to design your own pie chart:

- Try to use no more than eight slices.
- Put the largest data slice at the top of the pie.
- Place labels on or next to the slice and keep them short.
- Give your pie chart a title which says what information the pie chart shows.
- Use bright and contrasting colours.

Activate your English

Talking about imports and exports

Chinese companies export clothes to ...

Clothing shops in the EU import their clothing from ...

In 2005, ... per cent of ...

In 2005, clothes which were worth⁷ ... were imported (into the EU) from ...

The value⁸ of all the clothes which were exported from ... / imported into ... in 2005 equals ...

Talking about pie charts

The pie chart is divided into ... slices / segments which show / represent ...

The pie chart shows that about / close to / nearly a quarter a third / a fifth / ... per cent

The proportion of clothing imports that comes from ... is ...

The largest / smallest proportion comes from ...

1 Check the labels on your clothes. Where are they imported from?

2 a Describe the statistics on clothing imports into the EU (F2) using the expressions in **Activate your English** above.

b Now present the statistics in a pie chart. Describe your chart using the expressions above.

3 Describe the pie chart in F3 and what it shows. For vocabulary help, see **Activate your English** above.

4 Compare and contrast from which countries the USA and the EU import their clothing.

1 goods/Güter
2 service/Dienstleistung
3 customs duty/Zollgebühr
4 pie chart/Kreisdiagramm
5 slice/Scheibe, Stück
6 equal sth. etw. entsprechen
7 be worth sth. etw. wert sein
8 value (n) Wert

- Material 4: →
- Multiperspektivität: 3
- Authentizität: 5
- Visualisierung: 2
- Input-Scaffolding: 1
- Nutzung der Muttersprache: 1

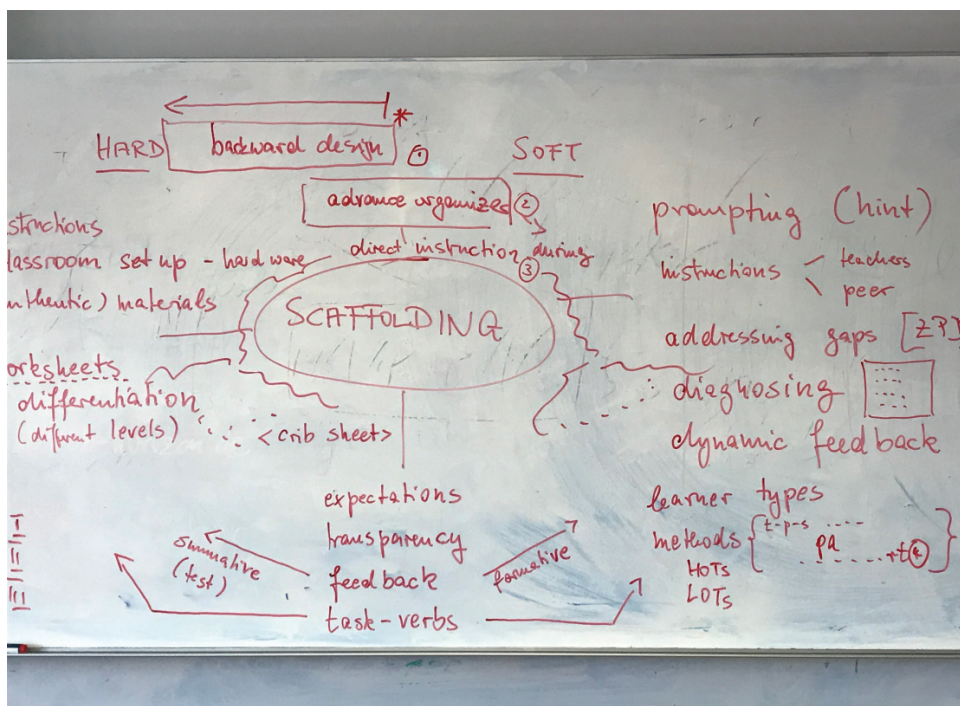
- Aufgabe 1.1 →
- Aufgabe 1.2 →
- Aufgabe 1.3 →
- Aufgabe 1.4 →

	Kognitive Prozesse	Perspektivwechsel	Visualisierungsaufforderung	Lebensweltbezug	Output-Scaffolding	Forderung nach Nutzung der L1
Aufgabe 1.1	1	5	1	2	1	1
Aufgabe 1.2	1	4	2	1	2	1
Aufgabe 1.3	2/3	5?	1	2	2	1
Aufgabe 1.4	3	5	1	1	1	1

Aus den Ergebnissen dieser qualitativen Feldforschung (*action research*) lassen sich - neben anderen Einsichten - die folgenden vorläufigen Folgerungen ableiten: In einer *enriched language learning* Umgebung bietet Scaffolding für TEFL Programme erweiterte Lernchancen durch die Anreicherung mit Wissensbestandteilen. Zusätzlich erfahren Schüler den Wert von kooperativen und projektorientierten Gruppenprozessen. Ein zentrales Element des Scaffolding sind *task-verbs*, die möglichst frühzeitig erprobt werden sollten. Als *instructional strategy* ist Scaffolding ein wesentlicher Bestandteil, um die Schüler in ihrer Entwicklungsphase (*Zone of Proximal Development*) voranzubringen. Darüberhinaus fördert diese Strategie die Entwicklung von eigenverantwortlichen Lernprozessen. Die bereitgestellten Scaffoldings sind abhängig vom Lernstand der Schüler und ihren Bedürfnissen zur Unterstützung. Weil Authentizität und geeignete Herausforderungen wichtige Merkmale für Lernaufgaben sind, sollten Scaffoldings den Lernbedingungen der Schüler angepasst werden, anstatt die eingesetzten Materialien zu vereinfachen.

In einem Paradigmenwechsel "*to studying the quality of teacher intervention, the notion of scaffolding is becoming increasingly popular among teachers in different areas*" (Verenikina 2003: 2). Der Nutzen für Lehr- und pädagogische Forschung zeigt sich nicht nur seiner weitgefächerten Anwendung im anglophonen Kontext, sondern auch in der deutschsprachigen Diskussion über TEFL und CLIL. Die Scaffolding Metapher ist insbesondere für Fremdsprachen-Lehrer attraktiv und ein möglicher Teil ihrer "*theory of practice*" (Coyle 2010: 45), denn sie stellt Konzepte zur Verfügung, die den Spracherwerb der Lernenden effektiv und schüler-orientiert unterstützen können. Allerdings gibt es unterschiedliche Interpretationen, was das Verhältnis zwischen der *Zone of Proximal Development* und Scaffolding betrifft und wie diese Unterrichtsstrategie umgesetzt werden kann, um den Abstand von vorhandenen und angestrebten Kenntnissen und Fertigkeiten zu überbrücken.

Der Fokus auf Feedback - in deutschen Klassenzimmern noch häufig weniger anzutreffen - und seine Neu-Orientierung an drei Schritten und auf vier Ebenen (vgl. Hattie 2011: 4 ff.) ist ein pragmatischer Weg, Lernende bei ihrer aktiven Konstruktion von Kenntnissen und Sprachfertigkeiten zu unterstützen. Gleichmaßen sind Schwierigkeiten nachvollziehbar, Scaffolding auf einer alltäglichen Basis anzuwenden: "*especially when working with groups of learners*" (Fisher 2010: 4); die Strategie bleibt "*a very demanding form of instruction*" (ibid.: 7). Zudem gilt zu bedenken: "*a literal interpretation of the scaffolding metaphor might lead to a narrow view of child-teacher interaction and an image of the child as a passive recipient of a teacher's direct instruction*" (Verenikina 2003: 4). Nach meiner Einschätzung hilft hier ein erneuter Perspektivenwechsel weiter - mit einem Blick auf *visible learning*, dem Versuch Aktivitäten in der Fremdsprache und ihre Konstruktion mit den Augen der Schüler zu betrachten. Das folgende Brainstorming zu Scaffolding - erstellt in einem meiner Seminare - vermag einen Ausgangspunkt liefern, mit lernwirksamem Potenzial:



Seminar Scaffolding,
 Universität Jena,
 Sommer 2018

7.2 Zusammenfassung: CLIL as a Catalyst for Change

Bei der Analyse von CLIL Bausteinen, die sich für einen innovativen FU eignen, gehe ich zunächst von Gemeinsamkeiten in beiden fremdsprachlichen Unterrichtsansätzen aus. Dazu gehören, auch nach der Auswertung des *student action research*, die folgenden Aspekte: Grundlegend für CLIL und TEFL sind die inter- bzw. transkulturelle Kompetenz, die vielfältige und inhaltsbezogene Lernumgebung (*rich language input*), ein Scaffolding, das sich auf *content* und *language* bezieht, affine Diskursfunktionen gefasst in Operatorenlisten als *task-verbs*, beispielsweise beschrieben im *Task Design Wheel* (vgl. 3.1.2) für unterschiedliche *levels of thinking skills* (Anforderungsbereiche), das Ziel einer authentischen und bedeutungsvollen Kommunikation, die Weiterentwicklung von globaler Diskurskompetenz (auch: *Intercultural Discourse Competence, IDC*) und die digitale Unterrichtstechnologie als Innovationspotenzial.

Interkulturelles Lernen ist für beide Formen des Unterrichts in der Fremdsprache Ziel und Verpflichtung und beschreibt damit die deutlichste Parallele zwischen CLIL und TEFL:

The context within which language is used becomes fundamentally important and often issues are raised which - traditionally - are covered with content subjects. This development supports the efforts of cross-curricular teaching and clearly shows the conceptual parallels of modern language teaching and CLIL-teaching. Experiencing and understanding a foreign language in a content-based way opens the door to intercultural learning processes (Sudhoff 2010: 32).

Dieses Lernen führt zu einer *enriched cultural identity* (ibid.), wenn unterschiedliche kulturelle Einflüsse, vorhandene und thematisierte, in einer vielfältigen und inhaltsbezogenen Lernumgebung (*rich learning environment*) Grundlage des Sprachhandelns bilden. „Successful language acquisition depends on the amount, quality, and richness of input“ (Marsh 2012: 255). Idealerweise werden diese Einflüsse im fremdsprachlichen Klassenraum integriert und zusammengeführt - als *third space* und reiches Potenzial für TEFL und CLIL. Hier deutet sich auch Entwicklungspotenzial für einen eher traditionellen FU an: „It

seems only logical that an exploration and (re)construction of different cultural perspectives is unlikely to occur in the contexts of, for instance, form-focussed gap-fill exercises" (Sudhoff 2010: 34).

Bezogen auf *language* und *content*, gewinnt *dual Scaffolding* für beide Richtungen des fremdsprachlichen Lernens eine besondere Bedeutung und zeigt dabei "*the methodological affinity of a modern, student-centred, task-oriented language classroom and of best practice in CLIL-teaching*" (ibid.: 33). Aber es bleibt ein besonderer CLIL Baustein, weil hier Inhaltslernen in der zusätzlichen Fremdsprache erfolgt und besondere *scaffolding strategies* notwendig werden:

... such as modelling (providing examples for imitation), bridging (building on previous knowledge and understandings), contextualizing (adding context to academic language), schema building (providing thinking frameworks such as charts or advance organisers), re-presenting text (using a new genre to present the same content), and developing meta-cognition (building learning skills strategies such as planning, monitoring, and evaluating) (Mehisto 2012: 287; nach Walqui: 2006).

Scaffolding lässt sich auch im Kontext der *CLIL Core Elements* abbilden; wenn die Pfeilrichtungen in der folgenden Abbildung nach rechts umgekehrt werden, ergeben sich relevante und innovative Möglichkeiten auch für den TEFL Ansatz:

CLIL Core Elements

Input

Authentic, meaningful and challenging



Tasks

Higher order thinking
Student interaction
Authentic communication
Subject specific study skills



Output

Cross-cultural communication
Fluency, accuracy, complexity
BICS -> CALP

Scaffolding

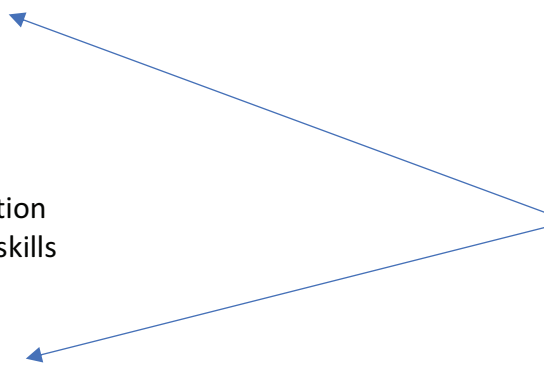


Abbildung 14: (Darstellung nach Meyer 2012: 275)

Erweitere Diskursfunktionen treten in CLIL hinzu und lassen sich auch für TEFL nutzbar machen: „*The cognitive neurosciences also stress the need for powerful learning environments. ... not enough language education is spent encouraging learners to engage in higher order thinking about meaningful content*“ (Marsh 2012: 258). Sie gelten in beiden Fremdsprachenvarianten und sind beispielsweise im *Task Design Wheel* (3.1.2) abgebildet.

Fremdsprachenlernen in authentischen Kontexten erfordert auch eine Neuorientierung des traditionellen FU in seiner kommunikativen Funktion, denn *“teachers have aspects of motivating content at the back of their mind”* (De Florio-Hansen 2018: 241).

The so-called communicative dimension of language teaching, where the language is treated as a functional tool rather than the explicit object of study, is currently moving into the realm of authentic subject teaching. ... CLIL complements parallel formal but adapted language instruction. ... the non-native speaker of English is emerging as a particularly successful CLIL teacher. The dominant role of the native speaker EFL teacher, if monolingual and employed to encourage language practice, is increasingly undermined (Marsh 2012: 255).

Mit der globalen Diskurskompetenz wird eine Weiterentwicklung der *„language competences in Content and Language Integrated Learning“* (De Florio-Hansen 2018: 106) ermöglicht, die in beiden Sprachansätzen mit *task-based approaches* verbunden wird. Hier halte ich eine *cross-fertilisation* in beiden Richtungen für sinnvoll und praktikabel. Zu den Problemen in einem *CLIL classroom* gehört nämlich, dass produktive Sprachfertigkeiten nicht ausreichend gefördert werden, häufig *poor academic writing skills* zu beobachten sind, überkommene Lehrstrategien eingesetzt werden und eine gewisse methodische Monotonie vorhanden ist (vgl. Meyer 2012: 266).

Insgesamt zeichnet die Forschungslage aber ein positives Bild der CLIL Ansätze: *„Recent research has confirmed that CLIL has positive effects on the language skills of EFL learners placing them well ahead of the non-CLIL counterparts“* (ibid.: 265). Dieser Befund wird von anderen Autoren unterstrichen. *“Considerable research shows that in long-term, immersion-type, additive CLIL programmes students generally achieve either equal or superior results on L1 language tests in comparison with students studying through their L1“* (Mehisto 2012: 287). Auch Do Coyle bestätigt die wachsenden Belege dafür, dass CLIL insgesamt das Lernen von Sprache und Inhalt verstärkt und steigert. (vgl. Coyle 2010: 133ff.).

Befürworter des CLIL Ansatzes (vgl. Sudhoff: 2010; Marsh: 2012; Meyer: 2012; Mehisto: 2012) halten dieses Sprachlernmodell für einen Katalysator in der künftigen Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts insgesamt: *„CLIL represents a major development step in EFL [English as a Foreign Language] teaching. The evidence from within the neurosciences is a key reason why CLIL will continue to change the face of current EFL teaching“* (Marsh 2012: 263).

Das Innovationspotenzial des bilingualen Unterrichts wird insgesamt als sehr hoch eingeschätzt und CLIL als **die** Plattform für die Weiterentwicklung des FU insgesamt vorgeschlagen. Zudem werden die Einflussmöglichkeiten der oben genannten CLIL Bausteine auf den traditionellen FU von Praktikern bestätigt als spürbarer *„impact on the general outline of the teaching of foreign languages“* (Nijhawan: 2015 o.S.). Diese Einwirkung wird sowohl als Chance wie auch als Herausforderung empfunden:

CLIL presents both an opportunity and a threat to accepted EFL practice. It acts as an opportunity for enabling a re-positioning and upgrading of the role of the EFL teacher. It acts as a threat by undermining certain fundamental values about the nature of language, fluency and ultimately ownership which still surround the English language even as it has emerged as a global lingua franca (Marsh 2012: 260 f.).

Ob Fremdsprachenlehrer hier eher eine Bereicherung oder eine Bedrohung ihrer eigenen Unterrichtspraxis erkennen, hängt auch davon ab, inwieweit sie den entscheidenden CLIL Baustein auch in TEFL Ansätzen zulassen oder doch perspektivisch einsetzen, das „*triple focus concept: content and language goals as well as thinking skills*“ (ibid.: 263). Authentische Kommunikation ist nicht nur ein Grundsatz in CLIL, sondern hat auch für TEFL eine lange und bewährte Tradition, die mit der Entwicklung der digitalen Unterrichtsmedien und Technologie das Innovationspotenzial des fremdsprachlichen Lernens, ob in CLIL oder TEFL, auf exponentielle Weise steigert:

What is increasingly evident is that use of technology interfaces and the influence of connectivity through such applications relates directly to language as communication and therefore language learning. These applications undermine teaching approaches that are heavily knowledge-based (as can be found in much English language teaching) and subject to time-lag (learning now for use at a later stage), and are particularly suitable for integrated language learning such as CLIL (ibid.: 260).

Die jüngere, lernende Generation hat sich die damit verbundenen Herausforderungen längst zu Eigen gemacht, und der *language classroom* wird sich diesen Veränderungsprozessen auf die Dauer nicht entziehen können. Wie bei jeder (pädagogischen) Innovation treten auch bei der Digitalisierung des Lernens Widerstände auf, die von grundsätzlichen Bedenkenträgern öffentlichkeitswirksam artikuliert werden. So betont eine Lehrkraft in der FAZ unter der Überschrift „Tablets lenken nur ab - Welchen Beitrag elektronische Geräte zur Verbesserung des Schreibens leisten sollen, ist schleierhaft.“²⁵

Dem ist ein Petitum aus der Fremdsprachenforschung selbst entgegen zu setzen:

Digitization in general is not an option, it is obvious. Excluding electronic media from schools is irresponsible toward the next generations. Our students have to learn how to use digital tools to improve achievement and when it is better to recur to other strategies and means. Moreover, teachers are required to make their students, by and by, recognize when and why they may rely on electronic devices and services. Above all learners have to become media-savvy in order to withstand the temptations of uninterrupted online-activities in their private lives (De Florio-Hansen 2018: 229).

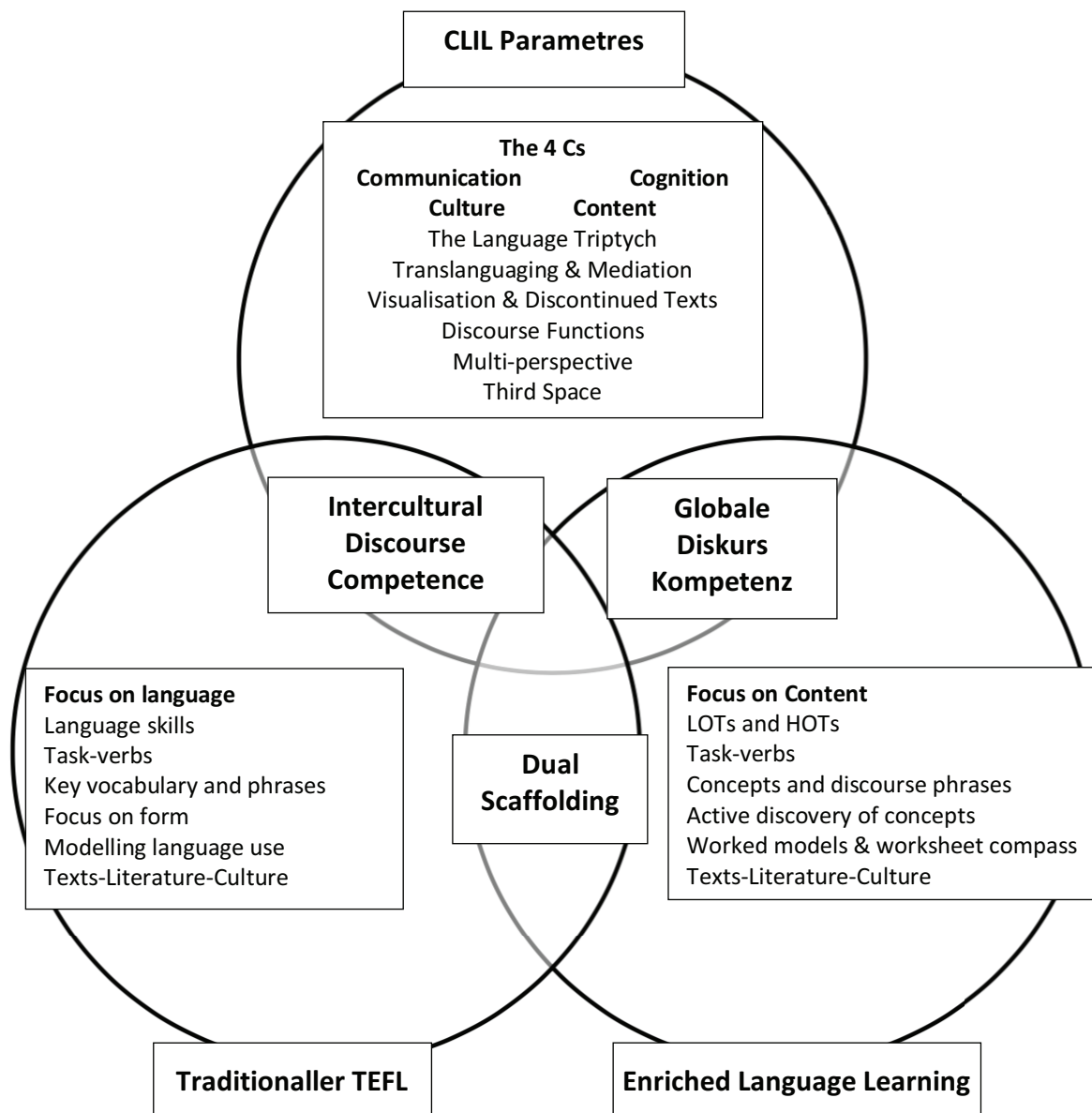
Zu den Desiderata der weiteren Erforschung von CLIL Bausteinen und deren Einflüssen auf TEFL Konzepte schließe ich mich zusammenfassend den Überlegungen Do Coyles an, deren Realisierung die Möglichkeiten meiner Darstellung allerdings überschreitet:

This ... research includes both academic research and classroom inquiry using different approaches. In particular, CLIL invites investigation which draws on a much wider field of research than is associated with language learning *per se*, including learning theories, language-learning theories, cognitive science and neuroscience, and intercultural processes, in order to provide a range of perspectives for interpreting integrated learning (Coyle 2010: 165; Hervorhebung im Original).

²⁵ Frankfurter Allgemeine Zeitung: 24.04.2018

7.3 In a nutshell

In der Darstellung sind - auf verschiedenen Ebenen und aus unterschiedlichen Bereichen - CLIL Bausteine (*parametres*) beschrieben worden, die für TEFL eine effektive und im Sinne des *visible learning* schülerzentrierte Bereicherung des modernen FU anbahnen können. Sie ergeben sich aus den Schnittstellen zwischen beiden Unterrichtsansätzen, werden im dualen Scaffolding (vgl.: 4.1.6) zusammengeführt und in meinem Venn-Diagramm visualisiert:



Das Diagramm bündelt die Dialektik von Sprache und Inhalt. Während der (traditionelle) FU in seiner Anlage *language driven* ist und Themen von der Sprache her behandelt - wobei auch hier Inhalte zunehmend wichtiger werden - ist CLIL im Selbstverständnis vor allem *content driven* - mit einem deutlicheren Fokus auf Sprache, insbesondere dem Einsatz von L 1. Aber beide Ansätze des Sprachunterrichts sind *competence driven*, in dem Sinne, dass im FU Sprachkompetenzen durch inhaltliche Aspekte erweitert und in CLIL Inhaltskompetenzen durch sprachliche Schwerpunkte ergänzt werden. Eine Sonderform stellt der Literaturunterricht dar, weil hier beide Aspekte zum Tragen kommen und die CLIL Parameter von *communication*, *culture* sowie *content* und *cognition* als gemeinsames Bindeglied

wirksam sind. In einem *enriched language learning* ist ein gemeinsamer Nenner erkennbar, der als *cross-fertilisation* funktioniert:

[Es ist wichtig], klare Ziel- und Aufgabenvorstellungen für diese beiden Lerndomänen zu unterscheiden, aus denen sich dann systematisch Formen der Arbeitsteilung und der Kooperation ableiten lassen. ... Der bilinguale Unterricht (als Fachunterricht) [kann] keine Spracharbeit im engeren Sinne betreiben Fragen der Gentechnik oder die AIDS-Problematik sind Beispiele dafür, wie Themen des Biologieunterrichts mit der Arbeit im Fremdsprachenunterricht verbunden werden können. ... von einem inhaltsbezogenen Fachunterricht [kann] nach einer Phase des Fremdsprachenlernens, die sich durch den frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht deutlich verlängert hat, ein deutlicher Motivationsschub ausgehen (Hallet 2013a: 182 ff.).

Dieser inhaltsbezogene Fachunterricht beinhaltet insgesamt *CLIL building blocks*, die einen innovativen FU als *Enriched Language Learning* nicht nur durch einen Motivationsschub für die Lernenden authentischer gestalten. Im Kontinuum von Kommunikation und Inhaltslernen werden auch nachhaltigere Lernprozesse avisiert und wirksam gefestigt. Dazu gehören neben dem im anglophonen Unterrichtsalltag bereits angekommenen Ansatz des *teaching-across-the-curriculum* (vgl. Gibbons 2002: 118 ff.) vor allem solche Bausteine, die in den vier Parametern von *communication, cognition, content* und *culture* abgebildet sind, im *language triptych* für den Spracherwerb wirksam werden und in den CLIL spezifischen *language skills* von *translanguaging, mediation, visualisation* und *multi-perspective discourse functions* trainiert werden. Durch einen verstärkten *focus on content*, ohne die sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Lerner zu vernachlässigen, wird das duale Scaffolding (vgl. 4.1.6) die Übergänge von Alltags- zu Inhaltsdiskursen (von BICS zu CAP; vgl. 6.1 und 6.7) effektiv und schülerorientiert gestalten helfen.

Mit der gezielten Entwicklung von *task-verbs* in den gestaffelten Anforderungsbereichen (LOTs and HOTs) ist nicht nur der bilinguale Mehrwert von Sprachhandlungen beschrieben; *task-verbs* sind als gemeinsames Strukturmerkmal von CLIL und TEFL besonders geeignet, gerade auch in einem innovativen Sprachunterricht Lernaufgaben zu steuern, neue Inhaltskonzepte zu entdecken und als *worked examples* im *worksheet compass* eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten, Literatur und Zielkultur(en) anzubahnen. Mit der Grundannahme *language follows content* wird eine authentische Textvielfalt verbunden, die Perspektivenwechsel und Globale Diskurskompetenz weiterentwickelt - im Sinne eines interkulturellen Lernens, das die Fremdsprache im *third space* (vgl. 4.1.3) als Mittel zur Entwicklung von gegenseitiger kultureller Toleranz und demokratischer Partizipation für ein lebenslanges Lernen zur Verfügung stellt. In diesem Kontext spielen die gemeinsamen Bausteine von TEFL und CLIL ineinander und lassen für einen modernen FU neue Spielräume entstehen - mit der Zieldimension eines authentischen, achtsamen Sprachhandelns.

Literatur

- Ahrens, Rüdiger (2012). Introduction: Teaching Literature. In: Eisenmann, Maria & Theresa Summer (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 181-190.
- Apedaile, Sarah & Lenina Schill (2008). Critical Incidents for Intercultural Communication. In: <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/CriticalIncidentsBooklet.pdf> Zugriff August 2018
- Albert, Andrea, Anka Fehling & Helga Hämmerling (2017). Zur didaktisch-methodischen Gestaltung bilingualen Unterrichts. In: <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/e40ca19f-3070-4080-93ce-d62c7b4428a2/Didaktisch-methodische%20Gestaltung.pdf> letzter Zugriff August 2017)
- Baar, Robert & Gudrun Schönknecht (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Blell, Gabriele (2010). Musik, in: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler-Verlag.
- Brewinska, Joras (2002). Über die Funktion von Bildern im DaF-Unterricht. In: <http://4lomza.pl/index.php?wiad=5585> Zugriff September 2018
- Byram, Michael (2008). Translation and Mediation – objectives for language teaching. In: http://vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_for_language_teaching Zugriff August 2018.
- Caspari, Daniela (2007). In: <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/fremdsprachen/franzoesisch/artikel/seite/fa/interkulturelle-kompetenz-im-franzoesischunterricht/definitionen-von-interkultureller-kompetenz/> Zugriff August 2018).
- Caspari, Daniela (2013). Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel & Andrea Rössler (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 27-43.
- Cleary, Liam (2011): *Klassenarbeiten. Englisch 7. Klasse*. Freising: Stark.
- Cornelsen (Hrsg.) (2010). *Context*. Berlin: Cornelsen.
- Cornelsen (Hrsg.) (2013). *Speaking – Materialsammlung für mündliche Prüfungen*. Berlin: Cornelsen.
- Cornelsen (Hrsg.) (2014). *English G access 2*. Berlin: Cornelsen.
- Coyle, Do (2008). The 4 C's model. In: <https://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-cs-model-docoyle/> Hervorhebungen im Original, Zugriff November 2018.
- Coyle, Do (2009). What is the 4 Cs teaching framework? <https://www.youtube.com/watch?v=UWzkYDiKQE4> Zugriff November 2018.
- Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.

- Dalton-Puffer, Christiane (2013). Diskursfunktionen und generische Ansätze. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 138-145.
- Decke-Cornill, Helene & Lutz Küster (2010). Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- DeCorte, Eric (2011). Self-Regulated, Situated and Collaborative Learning. In: *Journal of Education* 192/2,3, 33-47.
- Delanoy, Werner (2012). From "Inter" to "Trans"? Or: Quo Vadis Cultural Learning. In: Eisenmann, Maria & Theresa Summer (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 157-167.
- De Florio-Hansen, Inez & Bernd Klewitz (2009). Bildungsstandards und Empowerment. In: *Bildung Bewegt. Amt für Lehrerbildung*, 3/2009, 24-27.
- De Florio-Hansen, Inez & Bernd Klewitz (2010). *Fortbildungshandreichung zu den Bildungsstandards Englisch und Französisch*. Kassel: university press.
- De Florio-Hansen, Inez (2014). *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten*. Tübingen: Narr.
- De Florio-Hansen, Inez (2016). *Effective Teaching and Successful Learning. Bridging the Gap between Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2017). Einführung narr-praxisbücher Fremdsprachenunterricht konkret. In: Bernd Klewitz (2017a). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr. 7-14.
- De Florio-Hansen, Inez (2018). *Teaching and Learning English in the Digital Age*. Münster: Waxmann UTB Taschenbuch.
- Edelhoff, Christoph (2010). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *Praxis Englisch* 1/2010. 46-48.
- Educational Technology and Mobile Learning (2013). In: <https://www.educatorstechnology.com/2013/04/dont-miss-this-awesome-blooms-taxonomy.html>
- Eisenmann, Maria & Theresa Summer (Hrsg.) (2012). *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Endacott, Jason L. (2006). Interactive Notebooks: Helping to Meet the Needs of Middle School Students. In: <https://www.researchgate.net/publication/270285768> Interactive Notebooks Helping to Meet the Needs of Middle School Students Zugriff August 2018
- Orientierungsrahmen, Daniela Elsner u.a. (Hrsg.) (2018). Orientierungsrahmen zur bilingualen Umsetzung des Faches Politik und Wirtschaft. In: http://polecule.com/wp-content/uploads/2018/06/Orientierungsrahmen_PolECule.pdf Zugriff August 2018.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Eurydice (2006): *CLIL at school in Europe*. In: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf
Zugriff September 2018.
- Fisher, Douglas & Nancy Frey (2010). *Guided Instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- FAS (*Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*) vom 1.2.2015
- Fehling, Anka, Helga Hämmerling & Uta Schramm (2013). Scaffolding in bilingualen Modulen. In: Biederstädt, Wolfgang (Hrsg.). *Bilingual unterrichten*. Berlin: Cornelsen. 15-22.
- Ferri, Jean-Yves & Didier Conrad (2013). *Asterix and the Picts*. London: Orion.
- Freese, Peter (Hrsg.) (1996). *The American Dream. Humankind's Second Chance?* München: Langenscheidt. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2005): *Teaching Comics*. Heft 73.
- Garavea, Alsu (2015). Rollen der Lehrkräfte im bilingualen Sachfachunterricht. St. Gallen: Masterarbeit.
http://www.plurilingua.ch/media/publications/2015_Masterarbeit_Garaeva.Alsu.pdf Zugriff August 2018
- Gehring, Wolfgang & Elisabeth Stinshoff (Hrsg.) (2010). *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Glaboniat, Manuela u.a. (2005). *Profile deutsch*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Glossary of Education Reform (2015). Scaffolding. In: <http://edglossary.org/scaffolding/> Zugriff November 2018
- Grau, Maike & Michael Legutke (2015). Linking Language Learning Inside and Outside the Classroom. In: Nunan, David & Jack C. Richards (Hrsg.). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York et al.: Routledge. 263-271. 270
- Grimm, Nancy, Michael Meyer & Laurenz Volkmann (2015). *Teaching English*. Tübing: Narr.
- Gubesch, Swenja & Martin Schüwer (2005). Calvin und Hobbes. Comics als authentische Texte. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 73/2005, 18-24.
- Haas, Lindsey (2012): *Training Grundwissen Englisch*. Englisch 7. Klasse. Freising: Stark.
- Hallet, Wolfgang & Ulrich Krämer (Hrsg.) (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2013a). Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 180-186.

- Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett.
- Haß, Frank (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, John (2011). Feedback in schools. In: Sutton, R. et al (Hrsg.). *Feedback: the communication of praise, criticism, and advise*. New York: Peter Lang Publishing, 1-14.
- Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Häussermann, Ulrich & Hans-Eberhard Piepho (1996). *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium verlag.
- Hecke, Carola & Carola Surkamp (2015). Einleitung zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: dies. (Hrsg.): *Bilder im Fremd- sprachenunterricht. Neue Ansätze. Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-24.
- Helmke, Andreas & Friedrich W. Schrader (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin 9-12*, Landau.
- Hessischer Bildungsserver (2018). Lernspirale Scotland Alive. In: https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/englisch/landeskunde/GB/geographie/schottland/medi enpaket_scotland/index.html Zugriff November 2018
- (HKM) Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016). Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe. Wiesbaden. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-e.pdf> Zugriff August 2018.
- (HKM) Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018). Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Wiesbaden https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kerncurriculum_moderne_fr emdsprachen_gymnasialer_bildungsgang_sekundarstufe_i.pdf Zugriff August 2018.
- Hill, David A. (2000). Visual aids. In: Byram, Michael (Hrsg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Ioannou-Georgiou, Sophie & Maria D.R. Verdugo (2011). Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. In: http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/anglika/conf_semin_workshops/stories_ioannougeorgi oudoloresramirez.pdf Zugriff November 2018.
- Jank, Werner & Gero Schmidt-Oberländer (2014). *Music step by step - Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Klett (Hrsg.) (2015). *Green Line 2 G9*. Stuttgart: Klett.
- Klewitz, Bernd (2010). Sprache zum Anfassen. Lernorte für den Fremdsprachenunterricht. In: Gehring, Wolfgang Gehring & Elisabeth Stinshoff (Hrsg.). *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg. 43-55.

- Klewitz, Bernd (2011). Lernorte für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Field Trips and Beyond. In: Marcus Reinfried et al. *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 363-386.
- Klewitz, Bernd (2013). Bilder im Fremdsprachenunterricht. Exploring the Visual Stimulus. In: Erwin Klein et al. (Hrsg.): *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Akten des GMF-Sprachentages. 105-144.
- Klewitz, Bernd (2017a). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr.
- Klewitz, Bernd (2017b). Green Grass, Running Water. A Tale of Magic Realism. In: Martin Kuester et al. *Teaching Canada. Enseigner le Canada*. Augsburg: Wißner Verlag. 248-266.
- Klewitz, Bernd (2019). *Bilingualer Sachfachunterricht Politik und Wirtschaft. Unterrichtseinheiten in der Arbeitssprache Englisch*. Tübingen: Narr.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf Zugriff September 2018.
- KMK (2018). <http://www.kmk-format.de/FS-Einleitung.html>; http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/3-3-2_Bewertungsskalen_Sprechen_1.pdf; <http://www.kmk-format.de/FS-Mittlung.html> Zugriff November 2018.
- Königs, Frank G. (2010). Sprachmittlung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler. 285-287.
- Kolb, Elisabeth (2009). Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In:
https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_Artikel05-Kolb_978-3-19-006100-6-2.pdf Zugriff September 2018.
- Kupetz, Rita & Ulrich Salden (2013). Aspekte eines Bilingualen Musikunterrichts im Kontext einer *multiliteracies*-Konzeption. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 271-279.
- Kurteš, Svetlana (2012). Introduction: Key Competences in Foreign Language Learning. In: Eisenmann, Maria & Theresa Summer. *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 43-54.
- Langenscheidt (Hrsg.) (2015). *Mit Bildern lernen – Französisch*. München: Langenscheidt.
- Lasagabaster, David (2013): The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1–21.
- Legutke, Michael (2010). Lehr- und Lernort. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler. 171-175.
- Legutke, Michael (2016). Das „Airport-Projekt“. <https://www.the-english-academy.de/michael-legutke/> Zugriff August 2018

- Leimgruber, Yvonne (o.J.): *Polity, Policy, Politics*. Abrufbar unter: <http://alt.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/polity-policy-politics/> Zugriff September 2018.
- Leisen, Josef (2005): „Wechsel der Darstellungsformen: Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 78, Friedrich Verlag, 2005, 9–11.
- Lersch, Rainer (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: *Pädagogik* 12, 36-43.
- Lindstromberg, Seth (Hrsg.) (2004). *Language Activities for Teenagers*. Cambridge: University Press.
- Lüders, Jochen (2009). Tiefe Relevanz. In: <http://www.jochenenglish.de/?p=2818> Zugriff September 2018.
- Lüders, Jochen (2011). Aufgeklärte Zweisprachigkeit. In: <http://www.jochenenglish.de/?p=7727> Zugriff September 2018.
- Lütge, Christiane (2012). Developing „Literary Literacy? Towards a Progression of Literary Learning. In: Maria Eisenmann u.a. (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag, 191-202.
- Lynch, Tony (2012). Introduction: Traditional and Modern Skills. In: Eisenmann, Maria & Theresa Summer. *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 69-81.
- Lys, Franziska u.a. (Hrsg.) (2010). Von der Exkursion zur medialen Lernumgebung: Der Einfluss des Bauhauses auf die moderne amerikanische Stadt. In *gfl-journal*, No. 2/2010, 63-88.
- Mehlhorn, Grit (2010). Begegnung und Begegnungssituationen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler. 12-15.
- McFerran, Noel S. (2010). Documents Illustrating Jacobite Heritage. In: <http://www.jacobite.ca/documents/index.htm> Zugriff November 2018.
- Mentz, Olivier (2013): Lehrpläne und Curricula für den Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 87-94.
- Meyer, Oliver (2012). Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In: Maria Eisenmann u.a. (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag, 265-283.
- Michalak, Magdalena (2012). Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 108-112.
- Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Ditzfurth (2011). *Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). Operatoren für das bilinguale Sachfach Politik/Wirtschaft. Hannover.
- Nijhawan, Subin (2015): About global discourse competence – transforming the classroom into a global arena: we need to talk! In: <http://polecule.com/2015/12/03/about-global-discourse-competences-transforming-the-classroom-into-a-global-arena-we-need-to-talk/> Zugriff September 2018.

- NRW Schulentwicklung (2018). In: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/praxis/unterrichtsgestaltung.html> Zugriff November 2018.
- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Band 1. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- O'Connell, Fitch (2011). Using Literature - Introduction. In: <http://www.teachingenglish.org.uk/node/3805/try/resources/britlit> Zugriff November 2018.
- Pfeiffer, Alexander (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In Reimann, Daniel & Andrea Rössler (Hrsg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 44-64.
- Pinner, Richard (2012). Unlocking Literature through CLIL. In: https://www.academia.edu/3246935/Unlocking_Literature_through_CLIL Zugriff November 2018.
- Rau, Nathalie (2010). Klassenkorrespondenz - eine Möglichkeit authentischer Sprachbegegnung. In: Gehring, Wolfgang Gehring & Elisabeth Stinshoff (Hrsg.). *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg. 209-220.
- Rea, David & Clementson, Theresa u.a. (2011). *English Unlimited B1+*. Cambridge: University Press.
- Reinfried, Marcus (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte des visuellen Mediums am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Riedl, Xenia (2014): *Klassenarbeiten. Englisch 7. Klasse*. Freising: Stark.
- Rivers, Wilga M. (2016). In: http://edevaluator.org/rivers/10Principles_10.html Zugriff August 2018.
- Rössler, Andreas & Reimann, Daniel (2013). Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachlichen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: dies. (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Rodriguez, Luisa M.G. & Miriam B. Puyal (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. In: https://www.atlantisjournal.org/old/ARCHIVE/34.2/06_abstract_%20LuisayMiriam.pdf Zugriff November 2018.
- Schneider, Jost (Hrsg.). Christoph Maitzen (2015). *Feedback-Kultur in der Schule*. Augsburg: Auer.
- Schwarz, Hellmut & Jörg Rademacher (Hg) (2011). *English G 21, A 6*. Berlin: Cornelsen.
- Selz, Ulrike (2014). Impulsreferat Sprachmittlung. In: http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/englisch/gym/fb1/mediation/1_impuls/ Zugriff September 2018.
- Shaughnessy, Michael R. (2018). In: www.pictolang.com Zugriff November 2018.
- Sudhoff, Julian (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. In: *International CLIL Research Journal*. Vol 1 (3) 2010.

- Summer, Theresa (2012). Introduction: From Method to Postmethod. In: Eisenmann, Maria & Theresa Summer (Hrsg.). *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 1-15.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2005): *Popular Culture*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2008). *Teaching English Literature*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2010). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2010a). Wider die Kompetenz-Obsession. In: *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 2009/2-2010/1, 4-5.
- Thaler, Engelbert (2010b). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thürmann, Eike (1999). Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. <https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/aufsaeetze.html>
Zugriff September 2018.
- Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998). *Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen
- Timmis, Ivor (2012). Introduction: Teaching Grammar. In: Maria Eisenmann u.a. (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag. 119-130.
- Usó-Juan, Esther & Alicia Martínez-Flor (2008). Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills. In:
<https://pdfs.semanticscholar.org/d7bd/0d8dbdfd25eac9a932716db4fbfd910e380d.pdf> Zugriff
September 2018
- Von Au, Jakob & Uta Gade (Hrsg.) (2016). *"Raus aus dem Klassenzimmer"*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- VCAA (Victorian Curriculum and Assessment Authority) (Hrsg.) (2005-2014). In:
<http://www.vcaa.vic.edu.au> Zugriff September 2018.
- Verenikina, Irina (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. In: *Proceedings of the International Educations Research Conference (30/11-3/12/2003)*. University of Wollongong: Auckland NZ, 1-9.
- Vollmer, Helmut J. (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 124–131.
- Volkman, Laurenz (2012). Intercultural Learning and Postcolonial Studies. 'Never the Twain Shall Meet?' In: Maria Eisenmann u.a. (Hrsg.): *Basic Issues in EFL Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag, 169-180.
- Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wegner, Anke (2011): *Weltgesellschaft und Subjekt. Bilingualer Sachfachunterricht*. Habilitationsschrift. Universität Hamburg.
- Wellenreuther, Martin (2010): Lehren und Lernen – aber wie? *Grundlagen der Schulpädagogik* 50, 179–188.
- Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik - Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Willis, Dave & Jane Willis (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: University Press.
- Willis, Jane (2010). English Through Music. In: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/29-32/808> Zugriff Dezember 2018
- Woltin, Alexander (2011). A picture is worth a thousand words ... yet it can initiate critical thinking and communication. In: *Praxis Englisch* 5/11, 45-46.
- Xuemei Li (2004). The “Third Place”: Investigating an ESL Classroom Interculture. In: https://www.researchgate.net/publication/278010231_The_%27Third_Place%27_Investigating_an_ESL_Classroom_Interculture Zugriff November 2018.
- Youtube (2008). <https://www.youtube.com/watch?v=rxUm-2x-2dM> Zugriff November 2018.
- Youtube (2012). https://www.youtube.com/watch?v=y_ZmM7zPLyI Zugriff November 2018.
- Youtube (2014). <https://www.youtube.com/watch?v=r5vb5L7nOsc> Zugriff November 2018.
- Youtube (2017a). <https://www.youtube.com/watch?v=fnEDBzi7msM> Zugriff November 2018.
- Youtube (2017b). https://www.youtube.com/watch?v=PQCYjI32_Sk Zugriff November 2018.
- Zydati, Wolfgang (2010). Scaffolding im Bilingualen Unterricht: Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch. Scaffolding im Bilingualen Unterricht*. Heft 106, Jahrgang 44, Juli 2010. Seelze/Velber: Friedrich Verlag. 2-6.
- Zydati, Wolfgang (2013). Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: Klett. 131–138.

CLIL-Forschungsprojekte

- In einer Podiumsdiskussion werden die Effektstärken kommentiert, die John Hattie aus seinen Meta-Analysen ableitet:
<https://www.youtube.com/watch?v=wl60iS-lwCg> Zugriff November 2018.
- Auf der Webseite von „one stop english“ werden vielfältige Ressourcen für ELT (English Language Teaching) präsentiert, u. a. mit einem Schwerpunkt auf CLIL:
 onestopenglish <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-language-concepts-and-procedures-why-clil-does-them-better/500731.article> Zugriff September 2018

Das Projekt „*bilingual curriculum*“ der Goethe Universität Frankfurt/Main befasst sich mit der Entwicklung eines Orientierungsrahmens für den bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht und erarbeitet „*global discourse competencies*“: www.polecule.com Zugriff September 2018.

Ein Überblick über die Funktion von *advance organizers* mit zahlreichen Anwendungsbeispielen (unter anderem der *KWL chart*) wurde von der Universität Albany (NY State) erarbeitet: The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching, NY. Abrufbar unter: [http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/UNIT_2-
_What_are_some_examples_of_advance_organizers_and_how_can_they_be_used%3F](http://tccl.rit.albany.edu/knilt/index.php/UNIT_2-What_are_some_examples_of_advance_organizers_and_how_can_they_be_used%3F) Zugriff September 2018.

Die Studie der Europäischen Union zum bilingualen Unterricht:

Eurydice 2006: *CLIL at school in Europe*. Abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf
(Zugriff September 2018).

Die New York Times veröffentlicht in regelmäßigen Abständen *lesson plans* auf der Basis der U.S.

Curriculum and Content Standards; z.B. in: New York Times Learning Network (2015)

[http://learning.blogs.nytimes.com/2015/04/13/whats-going-on-in-this-picture-april-13-
2015/?emc=edit_in_20150416&nl=learning&nid=60015417&r=0](http://learning.blogs.nytimes.com/2015/04/13/whats-going-on-in-this-picture-april-13-2015/?emc=edit_in_20150416&nl=learning&nid=60015417&r=0) Zugriff September 2018

Appendices

B 1a - B 1k (Seite 134)

B 2a - B 2b (Seite 152)

B 3a - B 3h (Seite 154)

B 4a - B 4m (Seite 166)

B 6a - B 6d (Seite 225)

TEFL/CLIL Beispiele aus Kapitel 1-7

Die Unterrichtsprojekte beziehen sich auf Kapitel 1-7 und dienen zur Einordnung der dort exemplarisch dargestellten TEFL und/oder CLIL Beispiele. Das Appendix enthält eine ausführliche Version der ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten; Fundstellen sind am Ende der einzelnen Beispiele gesondert ausgewiesen. Sie wurden und werden in unterschiedlichen Publikationen des Autors abgedruckt und sind Bestandteil der kumulativen Ergebnismachweise.

Bei der Zuordnung sind die jeweiligen Kapitelbezüge mit B (Beispiel) markiert; also z.B. B 1a = Beispiel aus Kapitel 1

Inhaltsverzeichnis:

Kapitel 1

- B 1a Gorge Walking (Seite 134)**
- B 1b Von Arthur's Seat ... in die Highlands ... zum schottischen Parlament (140)**
- B 1c Chicago - the Windy City (142)**
- B 1d Bauhaus Chicago (145)**
- B 1e Bilder zum Sprechen bringen: Lernort Kunstgalerie (147)**
- B 1 f Who needs a zoo? (147)**
- B 1 g Royal Botanic Gardens (149)**
- B 1h Westgarthtown (149)**
- B 1i Teenagers in the USA (149)**
- B 1j Gedenkstätte Münchmühle (150)**
- B 1k Das Australian Centre for the Moving Image (ACMI) (151)**

Kapitel 2

- B 2a Podcasts (152)**
- B 2b Funkbrücke (153)**

Kapitel 3

- B 3a Abiturprüfung zur Sprachmittlung (154)**
- B 3b Aufgabentypologie Sprachmittlung (156)**
- B 3c The Carbon Footprint - Australia (158)**
- B 3d Asterix and the Picts (162)**
- B 3e Totem Poles - Canada (164)**
- B 3f Rick Mercer Report (165)**
- B 3g Abiturformat - Slaughterhouse Five (165)**
- B 3h Microsoft in Photo Racism Row (166)**

Kapitel 4

- B 4a Understanding Literatur - An Autobiographical Approach (166)**
- B 4b UK - Andrea Levy: Loose Change (Short Story) (167)**
- B 4c Shakespeare for Everyone (175)**
- B 4d Canada - Thomas King: Green Grass, Running Water (Novel) (179)**
- B 4e South Africa - Sindiwe Magone: Mother to Mother (Novel) (192)**

B 4f South Africa - Nadine Gordimer: Beethoven was One Sixteenth Black (Short Story) (201)

B 4g Australia - Tim Winton: Breath (Novel) (210)

B 4h Scotland - Various Authors: Literary Edinburgh (212)

B 4i The Roots of Jazz (215)

B 4j Beds are Burning and My Island Home (216)

B 4k Brassens Supplique pour être enterré à la plage de Sète (218)

B 4l The Streets of London and the Issue of Homelessness (221)

B 4m Hip-hop, Rap and Poetry Slam (222)

Kapitel 6

B 6a UE 1: Migration - Where I come from and where I go (225)

B 6b UE 7: Fair Trade and Sustainability (240)

B 6c UE 8: Hotbeds of International Crises (266)

B 6d UE 10: The State and Us - Monetarism and Keynesian Economics (269)

B 1a Unterrichtseinheit: Gorge walking

Die Unterrichtseinheit „*Gorge Walking*“ bezieht sich auf einen außerschulischen (sekundären) Lernort in den schottischen Highlands (Loch Tummel) und orientiert sich an B1/B2 der Globalskala des GeR. Einleitend machen sich die Lernenden mit dem *worksheet compass* vertraut und bearbeiten - anhand der Operatoren (*task-verbs*) die damit verbundenen *worksheets*. Der *worksheet compass* dient dabei als *advance organizer* für drei Unterrichtssequenzen, die sich inhaltlich mit „*Outdoor Education*“ als möglichem neuen Unterrichtsfach für schottische Schulen befassen und durch gestuftes Scaffolding alltags- und fachspezifischen Spracherwerb trainieren: (*pro-con*) *rubrics*, *picture gallery* and *sequencing*, *placemat activity*; *worked examples*.

Unterrichtsstunde 1-2: Worksheet 1 picture gallery

Unterrichtsstunde 3-4: Worksheet 2 what is said and done

Unterrichtsstunde 5-6: Worksheet 3 outdoor pursuits – a new school subject?

Worksheet compass

phase	activities of		additional activities	scaffolding
	teachers	students		
planning	issues/problems to be solved	making selections	Scottish heroes and icons	worksheet compass
	guiding questions and outcomes	learning goals evaluation	special tasks	...
complex task	Gorge walking	think-pair-share, working in groups, presentations	testing personal limits	group puzzle, research, inside outside circle etc
work sheet 1	picture gallery	task 1: explain task 2: comment	task 3: sequencing & caption writing	story sequence
work sheet 2	what is said and done	task 4: outline, discuss task 5: comment	task 6: research and complete	concepts of danger
work sheet 3	outdoor pursuits – a new school subject?	task 7: discuss task 8: explain	task 9: write proposal task 10: research	letter to principal

Worksheet 1: Picture gallery (3 pages)

Task 1: In an inside-outside circle*, talk about your own experiences with holiday sports. Which activities do you fancy, which equipment do you need and what are the places you can go? **Explain** your favourite activities in plenary.

As an outdoor activity, gorge walking is enjoyed by families and their children who look for adventure and fun. It can be pursued in Scottish gorges and involves climbing up a running waterfall. You need some outdoor equipment like wet suits or vests, helmets and ropes in difficult places in the gorge. Sometimes you have to swim in pools and scramble and slide down wet rocks.

Voc.: gorge walking: Erklettern einer (Wasserfall-)Schlucht; to pursue: betreiben, ausführen; wet suit: Neoprenanzug; vest: Weste, Unterhemd; to scramble: krabbeln, kraxeln

Task 2: Gorge walking is an outdoor activity designed for groups to test their limits in the Highlands of Scotland. Reading the descriptions below you will get a first impression what this very popular activity is all about. Select one of the texts in your tandem and **comment** if you feel attracted to this extreme sport – or rather why it is not a good idea to risk your health.

Fill in the chart and discuss your results in plenary. You are welcome to use the language from the examples shown below.

Gorge walking is a fun activity I would like to engage in because ...	Gorge walking is too risky and doesn't make sense because ...
.....
.....
.....
.....

Examples

1. Gorge walking in Scotland has become a popular sport in recent years and is an outdoor activity where you can experience adventure and prove your daring spirit. It takes you well off the beaten track and into the wilderness of rocks, rushing water and sometimes dangerous situations, where moving on is difficult. You need to try it for yourself and find out how much fun it is.

By gorge walking you can test your mettle. You start at the bottom of a waterfall, enjoy the wild rushing water and fast-moving torrents through rocky outcrops. You negotiate the gorge, scrambling from pool to pool, over ridges and other rocky obstacles. Some degree of physical fitness is needed and people with a fear of heights are not recommended to take part in it. Expect to get wet; you are also advised to get special equipment like wet suits, buoyancy aids, and hard hats. You begin your ascent at the bottom of the gorge, follow the running water through pools, across rocks and behind waterfalls. Walking on rocks is dangerous because they will be slippery, so you have to plan your every step very carefully. You will get out of the gorge only at the top of the main waterfall.

Voc.: off the beaten track: abseits vom Rummel; to test your mettle: seinen Mut unter Beweis stellen; to negotiate: bewältigen, passieren, überwinden; torrent: Sturzback; outcrop: Felsnase; buoyancy aid: Schwimmweste; ascent: Aufstieg

2. The Scottish highlands are the ideal spot for gorge walking. There are spectacular Scottish mountain sides where waterfalls rush down steep gorges into locks which are connected by little burns. Gorge walking involves climbing up into one of the gorges by following the descending waterline, scrambling over rocks, navigating pools (very often falling into them), and getting out of the gorge at the top of the main waterfall – which often is the biggest challenge. Climbing is made difficult because the rocks you are moving on are very slippery and often covered with moss. As there are no side banks in such gorges there are ropes at difficult parts of the waterfall. Yet, it is very possible that you will get wet or trip over rocks, so special equipment is needed like neoprene wetsuits, life jackets and helmets. Once you have overcome all difficulties and challenges there is no better feeling than to step out of the gorge at the top of the waterfall. Beginners should always have an experienced guide at their side because the likelihood of accidents is quite high.

Voc.: burn: little stream (Scottish); descending: fallend; to navigate: bewältigen, passieren, überwinden; bank: Ufer; likelihood: Wahrscheinlichkeit

Task 3: In this picture gallery you can see a **sequence** of a real gorge walk performed by a German school group in the Scottish Highlands near Loch Tummel. Put the nine pictures in the order you think is the correct sequence. Together with a partner, **write short captions** for the individual pictures and show your results in plenary.

 <p>(01) caption: ...</p>	 <p>(02) caption: ...</p>	 <p>(03) caption: ...</p>
 <p>(04) caption ...</p>	 <p>(05) caption: ...</p>	 <p>(06) caption: ...</p>

 <p>(07) caption - the group's leader, 'Little Geordie': ...</p>	<p>(08) caption: ...</p> 	<p>(09) caption: ...</p> 
---	---	--

Worksheet 2: What is said and done (2 pages)

Task 4:

Now that you have got the sequence in the right order, think about the individual pictures and **outline** for each of them what is said and done by the students and their teachers. You can insert speech bubbles into the pictures in your tandem and compare your results in an inside-outside circle *. **Discuss** your results in plenary.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

Task 5:

“Have you ever felt real danger?” is the question, Little Geordie, the group’s leader and Loch Tummel ranger, uses to welcome his groups. Take a moment and consider this in the light of your personal experiences. Using think-pair-share, **comment** the question “How to confront danger in this time and age?” in plenary.

Task 6:

Gorge walking is just one of the special Scottish ideas of sports – indoors and outdoors. **Research** in groups which other Scottish sports are practised and **complete** the list below. In a group puzzle * share your findings.

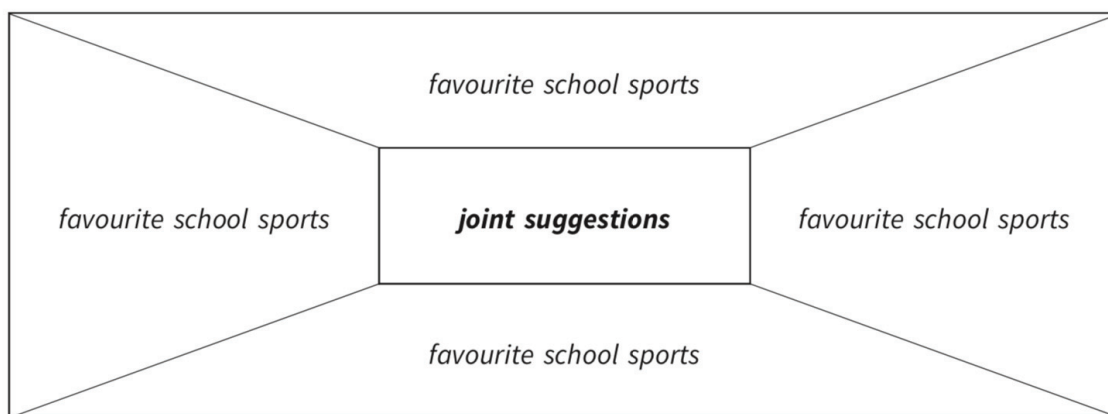
sports activities	rules	likes/dislikes
caber tossing		

golf		
square dance		
bagpipe competition		
sheep shearing		
curling		
shinty		
rugby		
you will get some more ideas on this website: http://www.scotland.org/about-scotland/sport/ (last accessed March 2016)		

Worksheet 3: Outdoor pursuits – a new subject for schools? (4 pages)

Task 7:

How much sports would you like to pursue in your school – and which varieties do you prefer? **Discuss** your own experiences in groups of four, using a placemat activity. The middle part with “joint suggestions” of your group would be presented to your class.



Task 8:

Scotland is one of the few countries worldwide to include “outdoor pursuits” into their regular class work and has made it part of the official curriculum (Lehrplan). In groups please study the results of scientific research about “opening the classroom into nature” and **explain** in a list possible advantages and disadvantages. Make use of the given language as much as possible – but do not cut and paste!

Scaffolding

Advantages of outdoor pursuit	Disadvantages ...
...	...
...	...

Opening classrooms for outdoor pursuits – the issues involved

John Dewey, the famous American educator of Chicago University Lab School, believed that learning in schools should be complemented by experiencing the outside world, as well. As a founder of project work, he advocated opening up classrooms and is quoted in asking what was the point in talking about sheep shearing, if students couldn't watch the animals and touch the wool?

Similarly, outdoor pursuits cannot be taught in classrooms but have to happen in the real world. In this way, students work and act in teams, taking responsibility for each other. They become aware of their natural surroundings, existing resources and the environment at large. By engaging in activities in nature they practice making decisions, and learning outside fosters their creativity.

Hiking in the countryside is made easier by using modern technology like digital compasses or satellite-based apps. Outdoor sports can thus be combined with content-based activities across the curriculum, including geography, sciences and studies of the environment and society. In this way, all kinds of skills may be acquired – those for learning, life and work.

One has to consider, however, that there are some downs in opening classrooms and leaving school for longer periods of time. In some Australian schools, the whole Year 8 goes on camp for a fortnight, which takes time from traditional teaching, working with (text)books and doing homework. Some of the activities in outdoor pursuits may seem to be rather a waste of time, not even taking into account that students are bound to get dirty and wet.

High transport costs and expensive accommodation come into the equation; apart from the fact that exams cannot always be prepared on time. In a nutshell: organising trips will take time, there is less control of student groups than in the classroom and learning is less structured.

At the end of the day, the ups and downs of outdoor pursuits have to be weighed carefully before they would become part of the school curriculum.

Task 9: By the given examples you feel encouraged to demand more outdoor education in your school or even make it a regular feature of school work. In tandems, **write a proposal** to your principal explaining

- your reasons for including outdoor education in your school
- examples from other countries you have heard about
- a balance of advantages and disadvantages (so that your principal won't discard your application from the start)
- possibilities how to improve the "green balance" in your school
- your willingness to support such projects and participate with your skills (gardening, building, wood work, animal care etc).

Swap your letter (of about 250 words) with a partner and discuss similarities and differences. After writing a second draft, please, hand this version in to your teacher for correction.

Dear principal,

.....
.....
.....
.....

Yours sincerely

Task 10 (additional activity): Do research about one of the following topics and create a short presentation for your class:

1. made in Scotland
2. Robert the Bruce
3. Scottish dishes
4. Braveheart

(Klewitz 2017: 209-217)

B 1b Von Arthur's Seat ... in die Highlands ... zum schottischen Parlament

Das Medienpaket *Scotland Alive* führt die Lernenden zu einem anderen Lernort in Schottland. In 12 Arbeitsinseln, die als Module unabhängig voneinander bearbeitet werden, können Schüler Schottlands Geographie, Geschichte, Kultur und Musik erforschen, auf der Grundlage eines Scaffolding, das sich zur Mediation eignet (*key facts in English on a crib sheet*):

1: Scottish Landmarks; 2: Highlands and Islands - Faces of Scotland; 3: Edinburgh - Athens of the North; 4: Scottish History Through Songs; 5: Places in Scotland - Old and Modern; 6: The Ultimate Adventure; 7: Travelogues - Scotland in Europe; 8: Celtic Songs and Songs from the Highlands; 9: Scottish Writers; 10: The Great Chief of the Pudding Race; 11: Edinburgh - a Virtual Tour; 12: Inspector Rebus' Scotland (Ian Rankin).

(https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/englisch/landeskunde/GB/geographie/schottland/medienpaket_scotland/index.html Zugriff August 2018)

The Narrative

Die Besucher Edinburghs (EH) werden am Castle mit einer historischen Ikone konfrontiert. Während des kurzen schottischen Sommers wartet ein athletisch gebauter Fremdenführer auf sie. Seine besonderen Merkmale: der Kilt, die Gesichtsbemalung mit dem blau-weißen St. Andrew's Cross - die Kriegsbemalung, die William Wallace im Kampf gegen die Engländer trug. Zumindest in der Filmversion von *Braveheart* mit Mel Gibson, der übrigens Wahl-Australier ist und den schottischen Akzent nicht ganz fehlerfrei beherrscht.

Seit dem *Age of Enlightenment* wird EH das Attribut *Athens of the North* aus zwei Gründen zugeschrieben: Das geographische Zentrum von EH liegt im Queen's Park (demnächst wieder King's Park, wenn Thronfolger Charles seiner Mutter Elisabeth II im Amt nachfolgt) mit dem Vulkanmassiv Arthur's Seat (822 feet) und den Salisbury Craigs. Von der Bergspitze hat man einen guten Überblick auf den Firth of Forth im Norden, und der gesamte Stadtplan entfaltet sich, ohne dass man mühevoll die zahlreichen Hügel und Täler zu Fuß bewältigen muss. Die Bauwerke auf diesen Hügeln, der zweite Grund an Athen zu denken, kommen fast alle ohne *high rises* aus und man ahnt, warum Golf immer noch Nationalsport Nummer 1 ist. Immerhin gibt es 32 Golfplätze innerhalb der *city boundaries*.

In Richtung des Firth of Forth mit seinen mittlerweile drei berühmten Brücken erkennt man die New Town, mit dem *Georgian House* als Enigma der Stadtentwicklung im 18. Jahrhundert. Beide Stadtteile - Old Town und New - werden getrennt durch ein trocken gelegtes Loch, in dem die Eisenbahnlinie mitten in die Stadt zur Waverley Station führt. Den Namen des Hauptbahnhofs von EH verdanken die Schotten dem Romanzyklus ihres Nationaldichters, Sir Walter Scott, und seinen *Waverley Novels* (1814-1820), sein Denkmal in Princes Street ist von Arthur's Seat gut erkennbar. Sir Walter Scott war die treibende Kraft für eine nationale Wiedergeburt des *Athens of the North* im 19. Jahrhundert. Er inszenierte einen kostümreichen Besuch des damaligen britischen Monarchen George IV - mit der Neuerfindung der Tartans.

Der Weg in die Highlands führt zunächst nach Fife, dem Sitz der ersten schottischen Könige. Hier hatte Macbeth sein Schloss, und der berühmte Wald von Birnam („*until Great Birnam Wood shall come to Dunsinane*“, *Macbeth IV 1*) ist immer noch zu sehen, wenngleich das durch den Königsmord berüchtigte Glamis Castle der Vergangenheit angehört. Auf diesen Weg begab sich auch, nur wenige Jahre nach den *Jacobite Risings*, der englische Privatgelehrte Dr. Samuel Johnson. Im Verlauf seiner 111 Tage währenden *Tour to the Hebrides* kam es zu einer historischen Begegnung mit Flora Macdonald auf der Isle of Skye. Flora wurde zur Heldin des letzten Jacobiter Aufstandes gegen die Engländer, weil sie den Anführer, Bonnie Prince Charlie, vor den englischen Soldaten versteckte. Die Jacobites fanden im *Battle of Culloden* (1746) ihre endgültige Niederlage, die zum Verbot der *Highland Tartans*, des Tragens eines Kilt und der Ächtung des schottischen Clan-Systems führte.

Die Jacobites waren den Engländern zwar unterlegen, ihre Geschichte aber bleibt Gegenstand unzähliger Highland Balladen, die über die Jahrhunderte für schottische Identität und Abgrenzung zum englischen Nachbarn reichhaltigen Stoff boten - und im Brexit neue Nahrung findet: die Engländer dafür, die Schotten mehrheitlich dagegen. Noch in den 1970er und 1980er Jahren hat dazu vor allem das schottische Gesangsduo *The Corries* beigetragen - die mit ihrem Mix aus Folklore und der Wiederentdeckung traditioneller Instrumente (Trommel und Pibroch) die Konzertsäle füllten. Zwei ihrer wichtigsten Balladen: *Glencoe*, in der die heimtückische Vernichtung des Macdonald Clan heraufbeschworen wird, und der *Skye Boat Song*, in dem die o.g. Flora Macdonald verewigt wird.

Bei der Wiederentdeckung der schottischen Identität leistete Queen Victoria (1819-1901) wichtige Hilfestellung. Sie machte Balmoral zum Urlaubsdomizil der britischen Krone und bereiste mehrfach die von ihr geliebten Highlands. Ihr *favourite spot* wurde Queen's View an der Spitze von Loch Tummel. Ein immer noch sehr beliebtes Reiseziel ist ein Wasserfall, der in der Nähe von Pitlochry in den See mündet, zumal er eine der ungewöhnlichsten Sportarten ermöglicht - den *Gorge Walk*.

Treasure Island ist heute weltweit eine Ikone der (Kinder-)Literatur; sein Autor Robert Louis Stevenson aber hatte immer schon Bedenken geäußert gegenüber der Modernisierbarkeit seiner Landsleute: *change is frowned upon in many quarters, as has always been the case*. Er sollte Recht behalten: Das neue Parlamentsgebäude in EH hat viele Kritiker auf den Plan gerufen - mit den verwinkelten, architektonisch gewagten Gebäuden im historischen Ambiente am Fuß von Arthur's Seat. Dennoch hat der Neubau politisches und kulturelles Gewicht und gilt als gelungenes Amalgam des neuen schottischen Selbstbewusstseins. Eine Führung überzeugt durch den sichtbaren Bezug zur schottischen und europäischen Geschichte. Denn die Schotten sind überzeugte Europäer geworden. Der wichtigste Bezugspunkt der schottischen Identität wurde mit dem größten europäischen Kulturereignis seit 1947 geschaffen. Nur zwei Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde das *Edinburgh International Festival* gestartet - als Abkehr vom Krieg und Hinwendung zur kulturellen Verständigung. Im August jeden Jahres verdoppeln geschätzte 500.000 Besucher die Einwohnerzahl der Stadt.

B 1c Chicago - the Windy City

Nach New York City ist Chicago ein beliebtes Erkundungsziel und Standardthema fast aller Englisch-Lehrwerke und sprachlicher Ausflüge in die US-Amerikanische Geschichte und Kultur. Bei ausführlichen Recherchen können sich Englisch-Lernende an dem Projekt „Windy City in Motion“ (Lake Forest College

<https://www.lakeforest.edu/chicago/digitalchicago/windy-city-in-motion.php>

Zugriff August 2018) orientieren oder dem folgenden Narrativ im Einzelnen nachgehen, mit dem Ziel, ihre landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern, kulturelle Eindrücke in der Zielsprache zu formulieren und ihre digitalen Kompetenzen zu verfeinern. Als Mediation übertragen sie Schlüsselbegriffe in ein englisches *Crib Sheet*, mit dessen Hilfe amerikanische Austauschschüler ein Projekt über ihre Heimatstadt aus deutscher Perspektive vorbereiten.

Auf T-shirts, Postern, Kaffeebechern, fast auf allen vermarktbar Artikeln, die Chicago zu bieten hat, findet sich der Slogan „Windy City“ als Markenzeichen. Zweifelhaft, was seine Bedeutung angeht, aber erfolgreiche Werbung für die Stadt im Mittleren Westen der USA. Dabei ist die Zuschreibung „Windy City“ keineswegs, wie oft vermutet wird, auf Chicagos Lage an den Great Lakes, hier Lake Michigan, zurückzuführen, die das dominante Stadtklima mit starken Winden prägen, durch Wolkenkratzer-Schluchten fegen und extreme Temperaturen im Winter und Sommer zur Folge haben. Diese oft als Stürme auftretenden Wettererscheinungen waren aber nicht der Ursprung dieses Begriffs, der auf einen ganz anderen historisch bedingten Zusammenhang verweist.

The nickname actually has non-meteorological origins: it was coined by newspaper reporters in the late 1800s in reaction to the oft-blustery boastfulness of Chicago's politicians. And it came in the wake of the 1893 World's Columbian Exposition, which opened on May 1 as the most famous world's fair ever held on American soil. The nation's celebration of the four hundredth anniversary of the Americas by Columbus, the fair had been the subject of a fierce competition among Chicago, New York, Washington, and St. Louis. Chicago not only won the fight but gained a nickname as well. In an attempt to turn Congress against the city on the prairie, New York Sun editor Charles A. Dana wrote: "Don't pay attention to the nonsensical claim of that windy city. Its people could not build a world's fair even if they won it". But build it the people of Chicago did, on a six-hundred-acre site in Jackson Park on the South Side (Klewitz 2006: 2).

Narrativ: In seiner vergleichsweise kurzen Geschichte hat Chicago als Metropole im Mittleren Westen der USA eine erstaunliche Dynamik entfaltet. Nimmt man das *Great Fire* von 1871 als Ausgangspunkt, hat sich die Stadt in der Prarie in nicht einmal 135 Jahren mehrfach von Grund auf gewandelt und stets neu erfunden - was dem amerikanischen Konzept des *re-inventing yourself* entspricht. Zunächst als Eisenbahnknotenpunkt und Verteiler der Verkehrsströme zwischen Atlantik und Pazifik, erwarb sich Chicago bald den Ruf des größten Schlachthofes der Welt. Millionen von Immigranten - vor allem aus dem Osten Europas - arbeiteten unter kaum vorstellbaren Bedingungen in den *stockyards* und *meat packing industries*. Upton Sinclair setzte ihnen in seinem Roman *The Jungle* ein bleibendes Denkmal. Und der „erste“ Dichter der Stadt, Carl Sandburg, verewigte diesen Ruf in seinem Gedicht *Hog Butcher for the World*.

Der ungehemmte Kapitalismus diente Bertolt Brecht als Zielscheibe für Kritik in seinem Bühnenstück *Johanna der Schlachthöfe*, und der schnell angehäufte Reichtum wurde ein Magnet für das alte Kapital der Ostküste. Aber die neue Klasse der Schlachthausbesitzer, Getreidehändler und Börsianer nutzte bald einen Teil ihrer hohen Profite, um der Stadt auch ein künstlerisches Profil zu geben. Mit der Gründung des *Chicago Symphony Orchestra* und der Etablierung beachtlicher Kunstsammlung (z.B. im *Art Institute*) gelang es, den Ruf Chicagos auch als Kunstmetropole zu etablieren. Es war nicht nur das schlechte Gewissen des Großkapitals, das zu diesen Investitionen führte, sondern von Beginn an der Versuch, einer breiten Öffentlichkeit künstlerische Erfahrungen zu ermöglichen - freie

Eintrittszeiten, populäre musikalische Angebote und öffentliche Parkanlagen zogen Menschen aus Illinois und bald dem gesamten Mittleren Westen zum Lake Michigan.

Das Gelände war denkbar ungünstig - die Stadt wurde immerhin in einem Sumpfbereich aufgebaut, worauf bereits der indianische Name *Checaugou*: „wilde Zwiebel“ hinweist. Aber die explosive Bevölkerungsentwicklung und astronomisch kletternde Grundstückspreise führten bald zur Errichtung der ersten Generation von *Skyscrapers*. Ganze Generationen von Architekturschulen wetteiferten darin, möglichst kostengünstige, und das hieß in der *Loop*, dem engen *Central Business District*, nach oben aufstrebende Geschäftshäuser und Bürogebäude zu errichten.

Der *Chicago Style* - zunächst noch der *Beaux-Arts* Schule in Europa verpflichtet - konnte sich aus einer Reihe von Gründen rasant entwickeln. Um immer höher bauen zu können, war eine Erfindung notwendig, die allerdings nicht in Chicago sondern in New York gemacht wurde - der mechanisch gebremste Fahrstuhl von Elisha Graves Otis (1853). Aber anders als in New York konnten die Architekten nicht auf felsigem Untergrund bauen, sondern kämpften mit Schlamm und Schlick aus dem Lake Michigan. Das Kastenfundament half dabei genauso weiter wie die Entwicklung der Skelett-Bauweise. Dieses Hochhaus-Skelett prägte bald den *Chicago Style*, unabhängig von statisch tragenden Wänden, die der Höhe der Gebäude eng Grenzen setzte (wie z.B. beim Monadnock Building), konnten nun *Skyscrapers* mit immer mehr Stockwerken errichtet werden. Ein Stahlgerüst trug das Gewicht des Gebäudes, die Fassade war nur angehängt, zunächst aus Terra Cotta und ähnlichem Material, später aus großen Glasflächen. Zum Hintergrund dieser Erfindung gibt es eine Anekdote, die Idee dazu wird dem Chicagoer Architekten William Le Baron Jenney zugeschrieben.

Leaving work on the Home Insurance Building early one afternoon, Jenney surprised his wife, who, rising to greet him, put a heavy book she was reading on top of a birdcage that was sitting on a table by her chair. At that an inspiration struck Jenney. If so frail a frame of wire would sustain so great a weight without yielding, would not a cage of iron or steel serve as a frame for a building? (Donald L. Miller 1996)

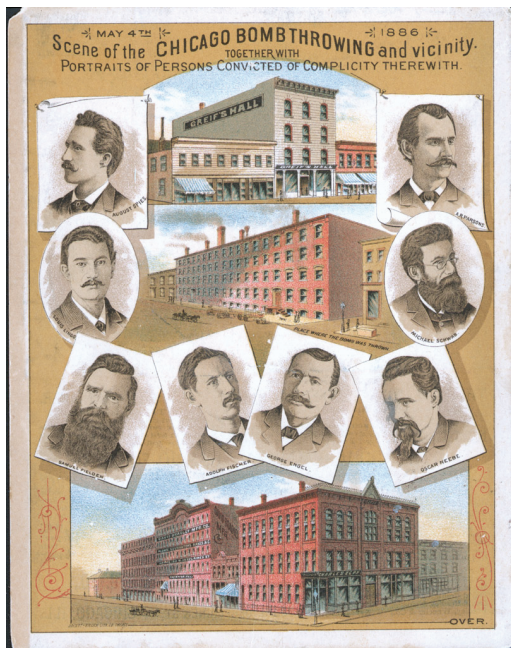
Wenn auch die Skyline am Lake Michigan bald das unverwechselbare Erscheinungsbild Chicagos prägte, so blieb die rasante Entwicklung der Stadt nicht ohne Widersprüche, die internationale Besucher immer wieder zu negativen Reaktionen veranlassten. Vor allem die sich verschärfenden Auseinandersetzungen zwischen Arm und Reich, Arbeitern und Kapitalbesitzern machte die Stadt zu einem Brennpunkt des Klassenkampfes im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Diese erreichten mit den *Haymarket Riots* von 1886 ihren vorläufigen Höhepunkt (vgl. *worksheet social movements*). Dabei spielten deutsche Immigranten eine besondere Rolle. Einerseits waren es angeblich deutsche Anarchisten, die bei einer Demonstration für den 8-Stunden-Tag die berühmte Bombe am Haymarket in Chicago zündeten und Polizisten töteten. Obwohl nicht einmal ihre Teilnahme nachgewiesen konnte, wurden einige von ihnen zum Tode verurteilt und hingerichtet. Andererseits war es der deutschstämmige Gouverneur von Illinois, John Altgeld aus Frankfurt/Main, der wenigstens einen Teil dieses Justizirrtums korrigieren konnte.

Am Ende des 19. Jahrhunderts erwarb sich Chicago schließlich den Ruf einer deutsch geprägten Stadt. Um 1900 war die größte ethnische Gruppe, die hier siedelte, ihre Schulen und Geschäfte baute, die der deutsch-sprachigen Einwanderer. Gut 30 Jahre später veränderte ein weiterer deutscher Emigrant noch einmal nachhaltig das Bild der Skyline. Der letzte Direktor des deutschen Bauhauses, Ludwig Mies van der Rohe, sah keine Zukunft mehr im Nazi-Deutschland, ging 1938 nach Chicago und baute dort Hochhäuser im *International Style*, der heute in immer neuen Varianten die Innenstadt (*Loop*) dominiert. Mies' Motto *less is more* prägte auch seine Schüler, wie Helmut Jahn, der mit dem Flughafen O'Hare und dem innerstädtischen Thompson Center bis heute die architektonische Kultur der Stadt beeinflusst. Und wer einer Führung der *Chicago Architecture Foundation* folgt, wird nicht nur ständig auf deutsche Spuren verwiesen; mit etwas Glück kann er

auch dem Enkel von Mies van der Rohe begegnen: Dirk Lohan hat selbst einige der neuen Prestige-Objekte der Stadt errichtet, wie den *Nicholas J. Melas Centennial Fountain* oder die Zentrale von MacDonalds in Oak Brook.

Worksheet: Social Movements and Chicago's Haymarket

On a crib sheet*, **summarise** the events leading to the execution of German activists after the Haymarket riots in Chicago and **discuss** why their memory is almost neglected in mainstream history.



<http://www.chicagohistoryresources.org/hadc/visuals/38V0410v.jpg> (last accessed February 2018)

Social movements and Labor Day (US)

Labor Day - celebrated almost worldwide - is the 1st of May. Why this is not the case in the US (first Monday of September every year) might be considered as a peculiar twist in history, but is in fact closely connected to a series of tragic events in Chicago, which took place more than a century ago not far from the Loop in Haymarket. The only official landmark, dedicated in 1887, to commemorate the Haymarket Tragedy of May 4th, 1886, is almost hidden and embedded in the pavement, containing only the slightest hint at the legal scandal connected with it. It reads:

A decade of strife between labor and industry culminated here in a confrontation that resulted in the tragic death of both workers and policemen.

On May 4, 1886 spectators of a labor rally had gathered around the mouth of nearby Crane's Alley. A contingent of police approaching on Des Plaines Street were met by a bomb thrown from just south of the alley. The resultant trial of eight activists gained worldwide attention for the labor movement and initiated the tradition of "May Day" rallies in many cities.

What the plaque does not tell is the fact that most of these activists were anarchists of German extraction, who were tried, condemned to death, and some of them hanged for a crime that they had not committed. They had not even been near the place of action at the time in question. One of them, August Spies, uttered these words before he died: "The day will come when our silence will be more powerful than the voices you are throttling today". John Altgeld, Governor of Illinois, a native of Frankfort/Main, could convert at least some of the sentences and save innocent lives.

Voc.: considered: betrachtet; twist in history: Laune der Geschichte; the Loop: in downtown Chicago - the late 19th century cable car turnarounds and elevated railway encircling the area gave the Loop its name; embedded: eingelassen; labor rally: Arbeiterkundgebung; trial: Gerichtsverhandlung;

commit a crime: ein Verbrechen begehen; throttle: erwürgen; convert a sentence: Urteil abwandeln, hier abmildern

Scaffolding:

Crib sheet: labour rally in Chicago ...

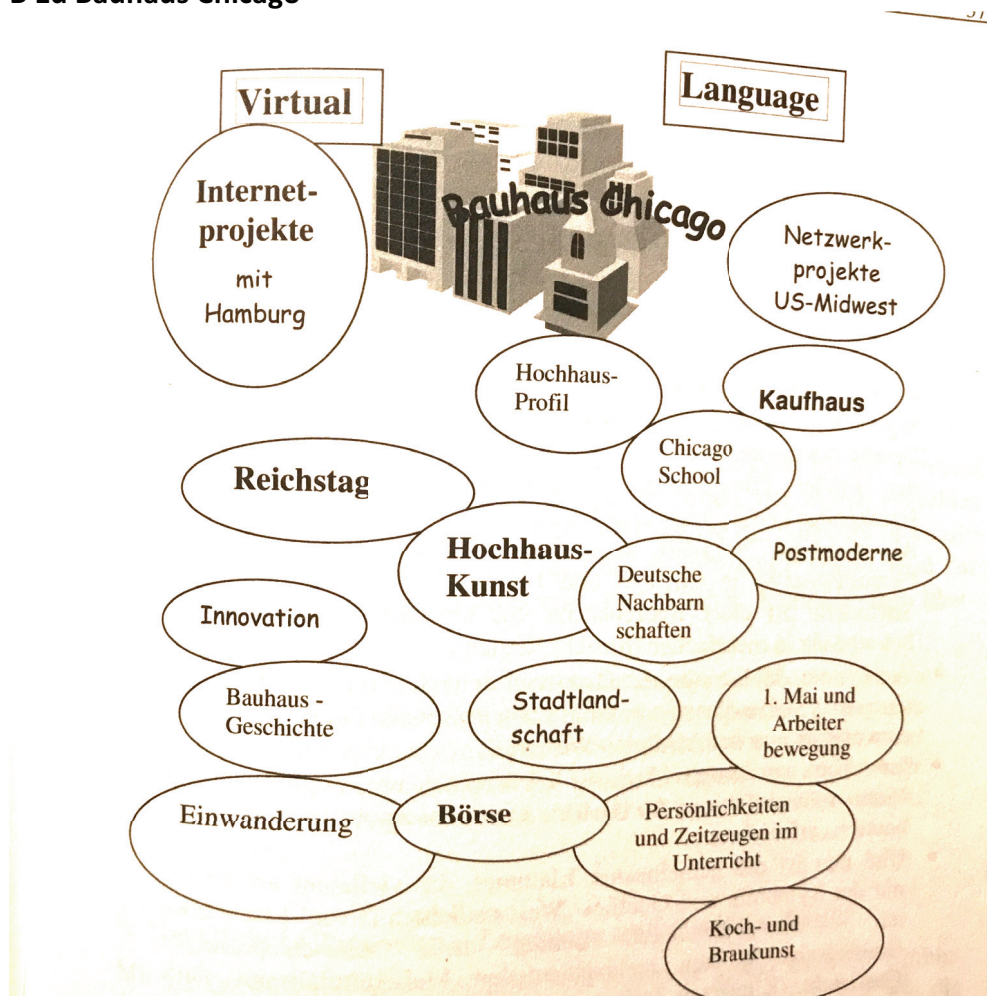
Points for discussion: protest leaders were ...

More information: ...

<http://www.chicagohistoryresources.org/dramas/overview/over.htm> (last accessed February 2018)

(Klewitz 2018: 35)


B 1d Bauhaus Chicago




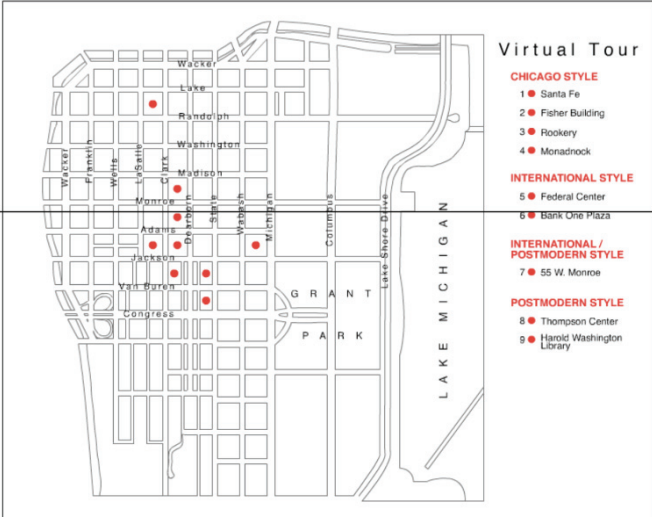
Advance organizer

Chicago ist weltweit für seine Wolkenkratzer und innovative Architektur berühmt. Weniger bekannt ist die Tatsache, dass das Stadtbild entscheidend durch Theorie und Praxis des Bauhaus geprägt ist. Das Staatliche Bauhaus in Weimar wurde 1919 von dem Architekten Walter Gropius als Synthese einer Kunsthochschule und Kunstgewerbeschule gegründet. Eine Wirkungsstätte für prominente Künstler wie Wassily Kandinsky, Paul Klee und Leopold Feininger, wurde es jedoch aufgrund

politischer Konflikte mit den Nationalsozialisten 1926 nach Dessau verlegt und 1932 nach Berlin. Das Ziel der Künstler war, sich der industriellen Gesellschaft durch funktionalistische Designs und die Verwendung der Materialien Glas und Stahl anzupassen.







Virtual Tour

CHICAGO STYLE

- 1 ● Santa Fe
- 2 ● Fisher Building
- 3 ● Rookery
- 4 ● Monadnock

INTERNATIONAL STYLE

- 5 ● Federal Center
- 6 ● Bank One Plaza

INTERNATIONAL/ POSTMODERN STYLE

- 7 ● 55 W. Monroe

POSTMODERN STYLE

- 8 ● Thompson Center
- 9 ● Harold Washington Library

(Lys 2010: 70)

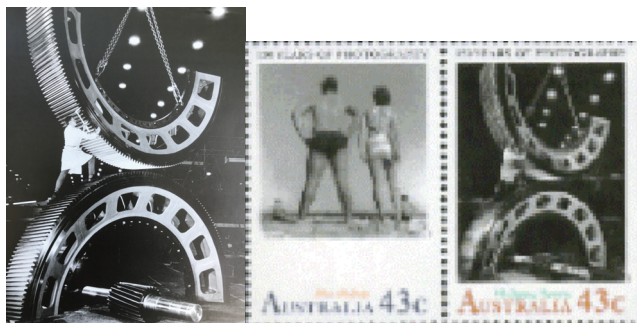
When Ludwig Mies van der Rohe came to Chicago, he went there, not following his own free will or ambitious plans, but because the Nazis had closed the Weimar/Dessau/Berlin Bauhaus art school, whose last director he was. In Bauhaus the NS administration saw an “aquarium of Marxist-Jewish” activities that needed to be removed, and hence Mies did not see a future for his work as an architect in Germany any more. But political deliberations were not his biggest problem once in the USA. Mies simply did not command any English and this created considerable issues in his appointment as the new director of the IIT (Illinois Institute of Technology). Initially and for quite a while, Mies had to teach his students supported by an interpreter – his scaffold to reach his students. This might also have encouraged him to use his famous aphorism “less is more” (originally coined by Robert Browning (1812-1889) in his poem “Andrea del Sarto” 1855). Dirk Lohan is the grandson of Mies van der Rohe, less Bauhaus, but also a Chicago based architect, who collaborated with the Northwestern University in Evanston (a suburb of Chicago) in their Architektour project (ibd.: 64-88) and was able to tell a number of anecdotes about his famous grandfather.

One of these stories, also related to scaffolding for building, refers to the way Mies usually started his IIT architecture classes. From a pile of bricks, sitting in one corner of their classroom, his students were given the task to construct a wall, only to find out that after a certain height the brick wall became unstable and eventually collapsed. The lesson taught became immediately clear: You need extra support or scaffolding to get a viable structure, exemplified by the Monadnock Building (in the south Loop of Chicago) requiring walls 6 feet (1.8 m) thick at the bottom and 18 inches (46 cm) at the top, which climb to a height of 215 feet (66 m). The alternative to enormous foundations was a scaffolding of a different type, developed by Mies: a skeleton-structure, which became part of the skin-and-bones architecture of Bauhaus Chicago.

Mies was beaten out for a key post at Harvard by Walter Gropius, the first Bauhaus director, who had come to the US in 1937 already. He introduced the modern style in American architecture based on “form follows function” (originally coined by Louis Sullivan) and left his mark in New York with his Pan-Am Skyscraper (now MetLife Building), at the time (1963) the world’s largest commercial office building in Park Avenue.

B 1e Bilder zum Sprechen bringen: Lernort Kunstgalerie

Bevor er - wie Mies van der Rohe - Nazi-Deutschland den Rücken kehren musste, war auch Ludwig Hirschfeld-Mack Lehrer am Bauhaus. Seine Wirkungsstätte im Exil wurde die *Geelong Grammar School* - später bekannt geworden durch den Internatsaufenthalt des englischen Thronfolgers Prince Charles -, an der er als Kunsterzieher arbeitete. Ihm und anderen deutschsprachigen Künstlern in Australien ist der Galerie-Lehrpfad: Deutsche Kunst entdecken“ gewidmet, wie z.B. dem Fotografen Wolfgang Sievers - dessen Werk 1991 mit einer Briefmarke der *Australia Post* geehrt wurde. Die *National Gallery of Victoria* hat den *language trail* in Kooperation mit dem Goethe Institut herausgegeben, und er wird flächendeckend an allen Schulen Victorias mit Deutschprogrammen eingesetzt - sortiert nach Sprachlevels und mit *worksheets* für den Besuch der Galerie in Melbourne.



Wolfgang Sievers - Gears

B 1f Who needs a zoo?

Dieses Einstiegsprojekt im *Melbourne Zoological Gardens* wurde in Australien für Grundschulen entwickelt und erfreut sich besonders bei jüngeren Deutschlernern großer Beliebtheit. Auch dieses Programm steht allen staatlichen und privaten Schulen zur Verfügung. Entsprechend der Zielgruppe (überwiegend *beginners*, seltener *intermediate*) kommt der sprachlichen Vorentlastung bei der Vorbereitung des Zoo-Besuchs eine besondere Bedeutung zu. Der Deutsche Zoolehrpfad ist ein Materialpaket, das die im Zoo zu erledigenden Recherchen strukturiert; sie sind eher einfach gestaltet und beschränken sich auf beobachtende Aufgaben (Beschreibung von Tiereigenschaften und Habitats). Hilfreich ist, dass der Melbourne Zoo - wie ähnliche australische Einrichtungen, für die *language trails* entwickelt wurden - über einen *education service* verfügt, der auf die Zusammenarbeit mit schulischen Lerngruppen spezialisiert ist. Hier ergeben sich auch viele Gelegenheiten für fächerübergreifendes, bilinguales Lernen (vgl. Klewitz 2017a: 31 ff.).

B 1g Royal Botanic Gardens

Die Inszenierung des *Royal Botanic Garden* in Melbourne als außerschulischer Lernort für Sprachenlernen bietet sich deshalb an, weil sein Begründer und erster Direktor der aus Baden stammende Baron Ferdinand von Mueller war. Er hat neben seiner Forschungstätigkeit und Arbeit in Melbourne zahlreiche weitere botanische Gärten in Victoria mitbegründet. Um diesen Lernort zielgerichtet nutzen zu können, wurden einzelne Stationen im *language trail* „Bäume, Büsche, Blumen“ festgelegt, an denen es um die Geschichten geht, die sich jeweils mit ihnen verbinden und die gemeinsam erarbeitet und auch erzählt werden.

B 1h Westgarthtown

Dieser Lernort in Melbourne involviert einen ganzen Stadtteil, dessen historische Verbindung zu deutschen Immigranten in einem Oral History Projekt aufgearbeitet wurde und noch nicht abgeschlossen ist. Ausgangspunkt dieses *language trail* ist das Bauernhaus der Familie Ziebell, errichtet um 1850, das vom City Council original restauriert wurde. Dieses Farmhaus beherbergt heute das erste Museum zur Geschichte der Deutschen in Victoria und wird zusammen mit der lutherischen Kirche und dem alten deutschen Friedhof von Schülern genutzt, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) lernen. Ein Grabstein erzählt die Geschichte der Firma Pura Milk, die seit 1934 Melbourne und die Umgebung mit Milch beliefert.

B 1i Teenagers in the USA

Das Filmprojekt „*Teenagers in the USA*“ (LinguaVideo) richtet sich an die digitalen Kompetenzen der Lernenden, die auf der Basis von drei Filmporträts, aufgenommen in Langzeitstudien in den USA, die Entwicklung und Probleme amerikanischer Jugendlicher mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen darstellen und angesichts der globalen Migrationsentwicklung auch für deutsche Schüler authentisch und relevant sind.

Drei jugendliche Amerikaner werden hier auf dem Weg ins Erwachsenwerden über einen Zeitraum von bis zu 16 Jahren begleitet. Der Film zeichnet ein Bild ihrer Sozialisation und präsentiert die unterschiedlichen Probleme, die sie als Angehörige ethnischer Minderheiten prägten: Cristian aus Mexiko (11 bis 21 Jahre), Gwenth aus Vietnam (13 bis 29) und Prottush aus Bangladesh (7 bis 22). Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie als Kinder von Einwanderern in die USA kamen oder dort geboren wurden. Sie erzählen sehr freimütig und teilweise emotional über ihre Erfahrungen als „*Dreamers*“, die Konflikte mit ihren Eltern, Beziehungs- und Integrationsprobleme und den immer wiederkehrenden *clash of cultures*, die sie auf verschiedenste Weise meistern.

Die Bearbeitung der DVD erfolgt analog der drei Episoden, die, jeweils einem der Jugendlichen gewidmet, keine zwingende Reihenfolge aufweisen und auch unabhängig voneinander im Unterricht einsetzbar sind. Vorbereitend zur Filmanalyse (*pre-viewing*) machen sich Schüler im ersten Modul mit den Profilen der Herkunftsländer (Mexico, Vietnam und Bangladesh) vertraut und diskutieren die Merkmale der weltweiten Migration in einer Gegenüberstellung der *push*- und *pull*- Faktoren. Das zweite Modul (*while-viewing*) folgt den einzelnen Episoden und ermöglicht mit Hilfe von *viewing sheets* eine eingehende Analyse der Filmgeschichten. Mit gestuftem Scaffolding wird eine Verständnisüberprüfung

gesichert, unterschiedliche Arbeitsaufgaben vertiefen die Weiterarbeit und bahnen begründete Stellungnahmen an. Das dritte Modul (*post-viewing*) greift die in den Einzelepisoden thematisierten *issues* auf, kontrastiert die Politik der Obama und Trump Administration, problematisiert den *Mexican Wall*, gibt einen Einblick in die Situation der „*Dreamers*“, folgt den Twitter-Sequenzen von Donald Trump, aktualisiert das Paradigma des *American Dream* und zeigt abschließend die Realität der um sich greifenden Islamophobie, die acht Jahre nach 9/11 nichts von ihrer bedrückenden Wirkungen auf die moslemische Minderheit verloren hat. Die Lernaufgaben der einzelnen Module sind kompetenz-orientiert und mit Operatoren versehen, die den Lernenden signalisieren, welche Arbeitsschritte erforderlich werden.

B 1j Gedenkstätte Münchmühle

Was zunächst als thematischer Bruch in der Spracharbeit an außerschulischen Lernorten erscheint, erhält im Kontext eines internationalen Schüleraustauschs (vgl. auch Teil 2: Schulpartnerschaften) einen eigenen Stellenwert. Australische Partnerschulen besuchen regelmäßig das Holocaust Centre in Melbourne, dessen Überlebende in Steven Spielbergs Film „*Schindler’s List*“ eine biographische Rolle spielten und von denen einige nach 1945 als *Displaced Persons* nach Melbourne ausgewandert waren. Unter ihnen befinden sich auch ehemalige KZ-Häftlinge, die in einem Außenkommando Buchenwalds: der Münchmühle in der Nähe von Marburg/Lahn Zwangsarbeit verrichten mussten. Im Rahmen ihres 4-wöchigen Deutschland-Aufenthaltes besuchen australische Austauschschüler die in der Region errichtete Gedenkstätte und machen sich mit den Biographien der Häftlingsfrauen bekannt, die häufig in ihre eigene Heimatstadt Melbourne zurückverweisen.

A group of pupils at Kirchhain comprehensive school has unearthed the history of a “forgotten” concentration outcamp in the administrative district of Marburg-Biedenkopf. In the face of much political opposition they documented the suffering of 1,000 Hungarian Jewish women who were imprisoned in the SS-camp of Münchmühle, a women’s outcamp of Buchenwald concentration camp and forced to work under often inhuman conditions in the armament industry. The case study of the Münchmühle SS-camp, which was established in 1944 to provide labour for the Allendorf Dynamit Actien Gesellschaft, a subsidiary of IG Farben, records evidence to prove that the use of slave labour from the concentration camps was neither forced upon the arms factories nor was it a necessity dictated by the war. During their examination at the Nuremburg trials, even those who had been prominent figures in the concentration camp system did point out repeatedly that it had been the big industrialists who had pressed for the so very “cheap” concentration camp prisoners to be made available to them as labourers. Brought over from Auschwitz in August 1944, the 1,000 Jewish women had to work without even so much as personal protective clothing in the most hazardous sections of the factory. From the working conditions, the daily routine in the camp, food, medical attendance and the cruel punishments inflicted on the women it is evident that the conditions in the Münchmühle camp were in every respect the same as those in other concentration camps. The SS women warders in the Münchmühle concentration camp for the most part indulged in a sadistic treatment of the prisoners, applying what practices they had been taught in crash courses in Ravensbrück concentration camp. They exhibited a singular eagerness to terrorize their victims by the criminal actions for which they were given wide scope by the fascist state. It was only thanks to the fact that the Münchmühle concentration camp was liberated after only eight months in March 1945 that most of the women at Allendorf were saved from sure death of “extermination by work” (Buchenwaldheft 33/1989: 92).

B 1k Das Australian Centre for the Moving Image (ACMI)

Auf der anderen Seite des Globus spielen digitale Medien in Lernumgebungen schon seit langer Zeit eine große Rolle. In Australien beispielsweise gilt es die *Tyranny of Distance* (Geoffrey Blaney 1966) zu überwinden, und nicht nur die *School of the Air* (Alice Springs) nutzt *long distance education* regelmäßig für ihre (Sprach-)Lernprogramme. Auch in Victorias Hauptstadt ist mit dem *Australian Centre for the Moving Image* (ACMI) eine Einrichtung entstanden, in dem Besucher fast sämtliche Varianten der digitalen Welt interaktiv nutzen können. Ein umfangreiches *education programme*, das auch von deutschen Austauschgruppen wahrgenommen wird, verfolgt das Ziel, *screen and digital literacy* zu fördern, hat einen eigenen Bereich für Lehrerfortbildung und bietet auch *virtual classroom programmes* weltweit an: „*connecting real-world and classroom learning*“ (<https://www.acmi.net.au/> Zugriff August 2018).

Das ACMI hat auch 2018 einen Wettbewerb für *student filmmakers, animators and game developers* mit dem Titel **Screen It 2018** ausgeschrieben. Die Beiträge werden auf dem eigenen *You Tube Channel* des Museums veröffentlicht; weitere digitale Angebote, wie z.B. **Wonderland** oder **Storm Riders** sind global zugänglich und bieten sich für weitergehende Recherchen, sprachliche Bearbeitung und Austausch unter den Lernenden an.

Screen It 2018

Entries are now open! To enter your curious productions get all your details together ready to [submit here](#). Make sure you upload them to YouTube or put your games on cloud based storage before you fill out the entry form.

Screen It offers young filmmakers, animators and game developers the chance to show off their talents through group or individual moving-image entries.

Still perfecting your entry? Remember that you can interpret the theme - Curious - any way you like, but to help get the ideas flowing check out the Screen It [resources](#) link below.

For some great inspiration make sure you play and view the 2017 Screen It winners [here](#).

To be updated about important Screen It news [subscribe to our e-news](#) and tick Screen It in the interests section.

<https://www.acmi.net.au/events/screen-it/>

Wonderland

Book your class visit to ACMI's [Wonderland exhibition](#). **Wonderland is open and we're all mad here!**

Book your class in to [visit the exhibition](#) and discover the history of cinema through Alice's story, or explore our **Wonderland**-themed [workshops and screenings](#).

But don't forget about our [full education program](#) of excursions and incursions covering STEAM, digital technologies, video games, film and storytelling.

If you're teaching filmmaking this year, bring us into your classroom. Our free online [Film It](#) lessons cover storyboarding, editing and sound recording. And most importantly, don't forget to enter your students in [Screen It!](#) The competition theme this year is 'Curious'.

Storm Riders

Storm Riders (2018) is a virtual reality documentary directed, narrated and shot by Shaun Gladwell, Chadnee Shah and Farhana Hussain, who describe the film as an anti-Islamophobic VR skateboard documentary. Shah and Hussain crossed paths with Shaun Gladwell by chance in a local skate park and asked him to be their skate coach. The film traces a creative and cultural exchange between the trio while skateboarding together. These reflections are set against the backdrop of living in London in a 'storm' of bigotry and violence in the wake of the 2017 UK terror attacks.

The documentary explores freedom, faith and feminism through the context of a shared experience,

skateboarding, and includes a restaging of *Storm Sequence*, Gladwell's much lauded video work made in 2000. Rated G: contains adult themes due to the discussions in the film about terrorism. Manufacturers advise caution for children under 12 when using VR headsets. Please use your discretion for your child's participation in this activity.

B 2a Podcasts

Für die Erweiterung von digitalen Kompetenzen der Lernenden und im Sinne ihrer *Intercultural Discourse Competence* (IDC) hat sich im Kontext des Schüleraustausches die Erarbeitung und der Einsatz von Podcasts als besonders zielführend erwiesen. *Podcasting* als innovative, digitale Kommunikationsmethode kombiniert die Worte *broadcasting* und *iPod*, aber jeder MP3 Player kann benutzt werden ohne eine bestimmte Markenbindung. Unter Podcast ist ein Audio-Programm zu verstehen, das beispielsweise über das Internet verbreitet werden kann und regelmäßiger Bestandteil von Radiosendungen ist. Das Medium eignet sich für *student expression, news, interviews and themes investigated* - wie in dem TEFL Beispiel „Funkbrücke“ weiter unten. Technische Voraussetzungen sind ein Computer mit eingebautem Mikrophon, möglicherweise eine Webcam, ein Online Tool wie audioblog.com, eine Internetverbindung und ein Ort zum Speichern (wie die Homepage der Schule).

Podcasting gehört zu den *technology communications tools*, die von Lernenden zur Förderung folgender Kompetenzen eingesetzt werden: Interaktion mit *peers*, Experten und anderen Zuhörern, Nutzung unterschiedlicher Medien und Formate zur Kommunikation von Informationen und Ideen an eine Vielzahl von Adressaten, Handhabung technischer Fertigkeiten zur Erstellung qualitativ hochwertiger Audiofiles, Recherche und Auswahl geeigneter Themen und Podcast Inhalte, Projekt Management in *pre-production, production* und *post-production*.

Podcasts for Beginners in Ten Steps

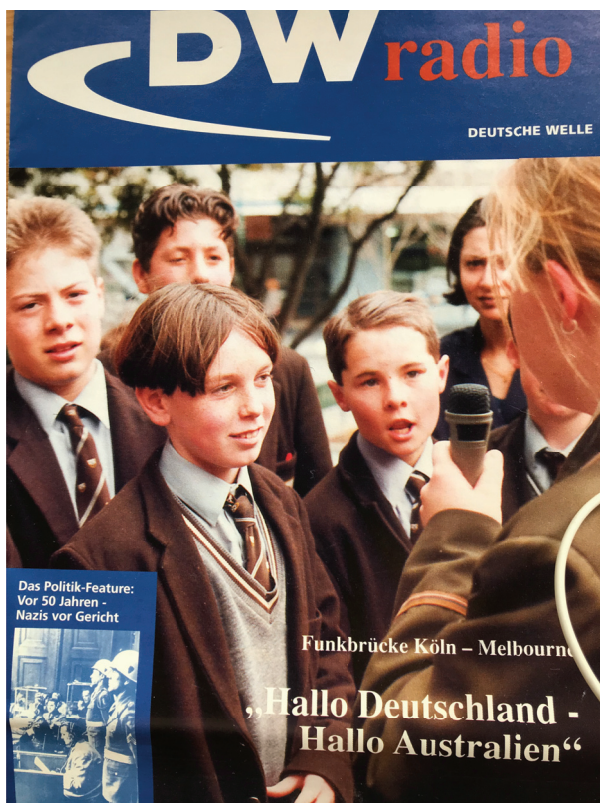
1. Prepare software (<https://blogging.com/podcasting/> letzter Zugriff August 2018) and hardware (smart phone) and revise your IT skills.
2. Decide on purpose, target group and publication; give your podcast a telling name.
3. Brainstorm topics in groups.
4. For script/content production, work in tandems and compare results in plenary.
5. In a draft system, write rough scripts.
6. As in a play rehearsal, practice recording the content a few times.
7. Selection of music and other sound effects like animal calls or nature noises should fit in with your topic.
8. Record the content.
9. Edit recording using appropriate software (like in 1).
10. Post podcast to designated location (school radio, website etc) and advertise podcast availability to peers.

Time allocation

Podcasts usually take 3-4 weeks to produce, so teachers should aim to make one Podcast a month to start. Once students are more familiar with the process, the number of Podcasts produced can increase as desired. (vgl. Klewitz 2010: 225 ff. und ders. 2017: 237)

B 2b Funkbrücke Deutschland-Australien(B2.2) Funkbrücke Deutschland-Australien

Mit der Funkbrücke wird der Hörfunk als Lernort erschlossen, der technisch unproblematisch äußerst kostengünstig und überall dort, wo es *Community Radio* gibt, einsetzbar ist. Die Deutsche Welle war bereits einige Male Partner in einer Funkbrücke mit der Radiostation eines anderen Landes: Im Rahmen der Kölner Sendung „Treffpunkt - Radio für junge Leute“ wurden jeweils zwei Studios live miteinander gekoppelt, z.B. Edmonton/Kanada und Köln, Kairo und Köln, Moskau und Köln, Melbourne/Australien und Köln. In der Folge gingen zwei weitere Funkbrücken von Melbourne aus, und zwar mit Kassel (Hessischer Rundfunk) und Köln als Partner und mit Halle (Mitteldeutscher Rundfunk).



Schüler von Melbourne Grammar in einem Straßeninterview zur Vorbereitung einer Sendung der Funkbrücke.

Junge Leute aus Deutschland unterhielten sich hier mit gleichaltrigen Deutschschülern in gekoppelten Live-Sendungen mit Musik und anderen radio-typischen Beiträgen. Im Mittelpunkt standen jeweils die produktive Spracharbeit und die Nutzung des Radios als Lernort für den FU. In solchen Funkbrücken haben Lehrer und Schüler die Möglichkeit, Inhalt und Verlauf der Radiosendung selbst zu gestalten. Dafür fehlt es eventuell an professioneller Hilfe im Bereich Redaktion und Moderation. Die Funkbrücke selbst ist aber nur der Höhepunkt eines Langzeitprojektes, in dem Spracharbeit im jeweiligen Zielsprachenland ein authentisches Format bekommt.

Die Vorbereitung der Funkbrücke kann sich über mehrere Monate erstrecken, in denen die Schüler die unterschiedlichsten (Sprach-)Aufgaben erfüllen müssen: Kontakte knüpfen (Briefe, Faxe oder E-Mails schreiben), Themen auswählen (und darüber diskutieren) und vorbereiten (recherchieren, lesen, zusammenfassen, präsentieren), Interviews durchführen und auswerten, verschiedene Textsorten (Reiseberichte, Hörtexte, Interviews, Kommentare) bearbeiten, in andere umwandeln und präsentieren. Ein wichtiger Baustein sind auch Podcasts, die dann in der Sendung eingespeist werden. Dabei werden auch Redemittel zusammengestellt und verwendet, das Hörverstehen trainiert, Wortfelder zu ausgewählten Themen erarbeitet und erprobt.

Das Medium Radio selbst wird zu einem Begegnungsort zwischen Jugendlichen, die sprachlich handeln, Informationen über sich und andere austauschen, die Bilder der jeweils anderen Kultur überprüfen und mithin bedeutungsvoll miteinander agieren können. Bislang durchgeführte Funkbrücken haben auch zur Anbahnung von Schulpartnerschaften geführt (vgl. ausführlich dazu Klewitz: 2011).

B 3a Abiturprüfung zur Sprachmittlung

In den beiden folgenden hessischen Abitur-Aufgaben sind die Bestimmungen der hessischen Kerncurricula beachtet: „Die Lernenden können ... wesentliche Inhalte authentischer mündlicher oder schriftlicher Texte, auch zu weniger vertrauten Themen, in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht und situationsangemessen für einen bestimmten Zweck wiedergeben“ (HKM 2016:14). Diese Aufgaben zeigen auch, worauf es bei den *assignments* ankommt und wie Handlungsrahmen, Mitteilungsabsicht, Adressierung des Zieltextes und interkulturelles Orientierungswissen miteinander verbunden sind. Damit sind Situation – Rolle – Wissen – Zweck – Produkt festgehalten und entsprechen (im 2. Beispiel mindestens als Rollenspiel) der Lebenssituation der Schüler.

**Abiturprüfung Hessen 2016 – Englisch Leistungskurs
Vorschlag C – Kombinierte Aufgabe: Immigration issues**

Teil A: Aufgabe zur Sprachmittlung

Material 1: Obama kündigt Abschiebestopp für Millionen Einwanderer an (2014)

Im US-Fernsehen hat Präsident Obama Pläne verteidigt, die Rechte illegaler Einwanderer per Exekutivanordnung¹ zu stärken. Ranghohe Republikaner drohen mit Klagen.

- ¹ US-Präsident Barack Obama hat seine Pläne für einen weitreichenden Abschiebestopp für illegale Einwanderer gegen Kritik der Republikaner verteidigt. In einer Fernsehansprache am Donnerstagabend (Ortszeit) bezeichnete Obama sein Reformvorhaben als „Mittelweg“, der Ausländer ohne gültige Papiere in die Verantwortung nehme. „Wer die Kriterien erfüllt, kann aus dem Schatten hervortreten“, sagte er. „Wer ein Straftäter ist, wird abgeschoben. Und für alle, die eine illegale Einreise in die USA planen, ist die Wahrscheinlichkeit, gefasst und zurückgeschickt zu werden, gestiegen.“

- Obama erklärte, dass der Reformbedarf allgemein anerkannt sei. „Unser Einwanderungssystem ist kaputt, und jeder weiß es“, sagte er. Die von ihm geplanten Schritte würden das Einwanderungssystem „fairer und gerechter“ machen. Massenabschiebungen seien unrealistisch und würden nicht dem „Charakter“ der USA entsprechen. „Wir sind und werden immer eine Nation von Einwanderern sein“, erklärte Obama.

- Angesichts des Widerstands der Republikaner im Kongress will der Präsident die Einwanderungsreform mit Exekutivanordnungen durchdrücken. Die geplanten Maßnahmen betreffen knapp die Hälfte der rund 11,4 Millionen Einwanderer ohne gültige Papiere. So sollen Eltern von Kindern mit US-Staatsbürgerschaft oder legalem Aufenthaltsstatus, die sich seit mindestens fünf Jahren in den USA aufhalten, nicht mehr abgeschoben werden und legal arbeiten dürfen. [...] Bei den Abschiebungen soll sich seine Regierung auf Straftäter und vor Kurzem ins Land gekommene illegale Einwanderer konzentrieren. Außerdem soll der Schutz der südlichen Grenze zu Mexiko verbessert werden. Die legale Zuwanderung soll durch die gezielte Visavergabe an Hochqualifizierte sowie Hochschulabsolventen aus bestimmten Bereichen wie Naturwissenschaften und Ingenieurwesen besser gesteuert werden. [...]

Assignment

As a member of an international youth web magazine, you are supposed to collect information for an editorial about President Obama's immigration policy.

Referring to the article, delineate Obama's plans concerning immigration. (Material 1)

Teil A: Aufgabe zur Sprachmittlung

In your mediation you are required to relate to the main aspects of Obama's immigration policy for an editorial of a youth web magazine. Summarizing his announcement, you would focus on his plans but need to refrain from direct quotes, commentaries and borrowings from the text. As in every summary, you will write in present tense, use your own words and employ techniques of shortening, aiming at no more than 1/3 of the original text (i.e. 115 words).

President Obama's reform plans on illegal immigration, in the *ZEIT ONLINE* article from November 2014, met with strong resistance from Republicans. His announcement to change the ban on deporting would affect half of the 11.4 illegal immigrants and create a fairer and more just system. Excluding criminal offenders and recent arrivals, he aims at alleviating the situation of parents, whose children own US citizenship or legal status, and grant work permissions to those with a minimum stay of five years. Obama intends to make the Mexican border more secure and improve visa opportunities for skilled workers and select university graduates. Against Republican claims of Obama exceeding his legal powers he is willing to rely on executive orders. (117 words)

Abiturprüfung Hessen 2017 – Englisch Leistungskurs

Vorschlag C – Kombinierte Aufgabe: Protesting against oppression

Teil A: Aufgabe zur Sprachmittlung

Material 1: Christoph Wagner, Die Rezeption des Jazz als Barometer der Freiheit (2015)

Assignment:

You take part in an international student project about the arts as a means of protest against oppression. Summarize the article for your fellow students.

„I Got Rhythm - Kunst und Jazz seit 1920“ ist eine Ausstellung im Stuttgarter Kunstmuseum betitelt. Sie zeigt die Querverbindungen zwischen moderner Kunst und Jazz. Im unteren Teil von Manhattan, in der East 2nd Street, steht das Kenkeleba House. Im Erdgeschoss befindet sich eine Galerie, darüber vierzig Ateliers. Zusammen mit seiner Frau Corinne Jennings betreibt Joe Overstreet das Kunsthaus als gemeinnützige Unternehmung. Der 82-jährige, der mit Jazzgrößen wie Eric Dolphy und Sun Ra befreundet war und Künstler wie Willem de Kooning und Robert Rauschenberg kannte, gehört bis heute zur raren Spezies afroamerikanischer Künstler, die sich der avantgardistischen Malerei verschrieben haben.

In der Ausstellung „I Got Rhythm - Kunst und Jazz seit 1920“ im Stuttgarter Kunstmuseum hängt Overstreets Gemälde „Strange Fruit“ an prominenter Stelle. Es führt in die Thematik „Jazz und Rassendiskriminierung“ ein. Der Titel des Gemäldes bezieht sich auf den gleichnamigen Song der Jazzsängerin Billie Holiday, der vom Lynchmord an einem Afroamerikaner berichtet, dessen Füße gespenstisch von links oben ins Bild baumeln. Jazz war in seinen besten Momenten oft auch Anklage und Protest, ein Schrei gegen Unrecht, rassistische Gewalt und Unterdrückung ...

Assignment:

You take part in an international student project about the arts as a means of protest against oppression. Summarize the article for your fellow students.

Teil A: Aufgabe zur Sprachmittlung

In your mediation, referring to an international student project, core statements of the text at hand are rendered in your own words, refraining from direct quotes, commentaries and borrowings from the text. In your introductory sentence you would mention author, title, source and year of publication and the topic. Use present tense, your own words and employ techniques of shortening, omitting unnecessary details and examples. Aim at a third of the length of the given article.

Christoph Wagner, in his article “Die Rezeption des Jazz als Barometer der Freiheit” published 2015, reports on the exhibition “I Got Rhythm – Kunst und Jazz seit 1920” (cf. I. 10). The show contains 140 pieces of art from the last 100 years including paintings, films, LP covers and other objects (cf. I. 17), and is introduced by a painting from the black Manhattan gallery owner Joe Overstreet emphasizing jazz as a means of protest against oppression, violence and injustice (cf. II. 15-16). Its title “Strange Fruit” refers to Billie Holiday’s song about lynching an African American (cf. II. 13-14). The exhibits are accompanied by acoustic examples of jazz from the beginnings in Europe after World War I until today and they show the inspiration of jazz as a symbol of freedom, urbanity and modernity on other works of art (cf. II. 29-30). The Nazis declared jazz and modern art as degenerated, and after World War II its forms gradually dissipated and took to other variations (cf. I. 36).
(165 words)

B 3b Aufgabentypologie Sprachmittlung

Aufgabentypologie (Bernd Klewitz: Sprachmittlung als Lernaufgabe – Teaching English through Mediation. Marburg 2015)

Matrix: from common events to critical incidents*

	knowledge	skills			volition
common events/ critical incidents	Contexts/ Situations/Roles/ Addressees	task-verbs (operators) <i>SM specific</i> Competencies	Text Types/Genre	Assignments oral=O writing=W	Grade/Motivation
common events	everyday life	<i>paraphrase</i> identify describe	poster	O/W	<i>beginners/intermediate</i> personal preference
↓	everyday life (personal)	name <i>present</i> outline	hobbies	O	<i>beginners/intermediate</i> personal preference
↓	commodities	<i>identify</i> name <i>render</i>	labels wrapper	O/W	<i>beginners/intermediate</i> interest
↓	school exchange	<i>explain</i> outline <i>bridge</i> <i>present</i>	classroom rules/dress code matching form application	O/W <i>ppt transfers</i> personal info	<i>beginners/intermediate</i> involvement
↓	everyday life	illustrate <i>put into context</i> explain <i>render</i>	signs/ pictograms/ instructions	W	<i>beginners/intermediate</i> practical issues
↓	travelling information	describe <i>render</i> characterize	flyer/leaflets/landmarks	O/W	<i>beginners/intermediate/ advanced</i> personal preference

		<i>compare</i> <i>scanning</i>			
↓	eating habits (personal)	describe present <i>illustrate</i>	menu recipe	O/W	<i>beginners/intermediate</i> personal interest
	peer support/ instruction	identify <i>compare</i> <i>render</i>	false friends	O/W	<i>intermediate</i> personal interest
↓	peer support/ instruction	<i>explain</i> outline <i>reduce</i> name	user manual Apps	W	<i>beginners/intermediate/</i> <i>advanced</i> practical usage
↓	public domain	name analyse examine <i>explain</i> <i>put into context</i>	cartoons, statistics, graphs, graffiti	O/W	<i>advanced</i> personal interest public issues
critical incidents	public domain	describe present analyse illustrate put into context discuss evaluate	advertisements you tube clips	scaffolding by questions W	<i>beginners/intermediate/</i> <i>advanced</i> personal interest public issues
↓	peer conversations peer information	<i>render</i> <i>present</i> <i>explain</i> <i>put into context</i>	emails blogs websites	W	<i>beginners/intermediate/</i> <i>advanced</i> personal interest public issues

↓	country profiles	discuss <i>render</i> delineate <i>summarise</i> analyse examine discuss	radio/tv news (on current events)	W	<i>advanced</i> public issues
↓	country profiles	describe <i>compare</i> <i>assess</i>	school/health system	W	<i>advanced</i> personal interest public issues
↓	country profiles	<i>paraphrase</i> <i>bridge</i> <i>skimming</i> <i>scanning</i> analyse	newspaper articles	W	<i>advanced</i> public issues
↓	cultural studies	<i>scanning</i> <i>bridge</i> analyse <i>assess</i> discuss interpret	reports/coverage/comments	W	<i>advanced</i> public issues
↓	book reports	outline <i>scanning</i> <i>bridge</i> <i>interpret</i> design	blurb texts/literary reviews	O/W	<i>advanced</i> public issues
formats for exams	information and data on migration in Europe	outline <i>summarise</i> assess	reports	W	<i>advanced</i> public issues

	interviews (gender issues, pocket money, political involvement of young people)	summarise analyse assess	reports interview	W	advanced public issues
	arguments pro/con (driving licence at 16)	outline reduce render analyse comment	interview	W	advanced public issues
	problem description (environment, electronic games, equality, choice of partner)	summarise analyse assess comment	reports	W	advanced public issues

* in English to avoid code-switching

B 3c The Carbon Footprint - Australia

Michael Leunig ist seit vielen Jahren der Haus-Zeichner der Melbournier Tageszeitung *The Age* und hat in dieser Eigenschaft eine Fülle australischer Stereotypen auf die Schippe genommen. Eines davon, das notorische *Barbie* als typische Männerdomäne mit *Stubbie* und *Sausages* wird in diesem Beispiel mit einem Thema verbunden, das als *ozone hole* den australischen Kontinent auf besonders gravierende Weise betrifft und die jugendliche Surf-Kultur erheblich beeinträchtigt – die Fälle von Hautkrebs sind hier weltweit die höchsten. Mit der sparsamen Textzeile „*Let’s have a barbecue ...*“ wird ein Gesprächsanlass geschaffen, der mit der Klima-Erwärmung auf die globale Problematik des *sustainable development* hinweist und an vielen Stellen curriculare Anbindungen findet.

Scaffolding

Working on a political cartoon

Consider the following questions and take notes:

Context: Which issue is the cartoon referring to?

Content: What do the people in the cartoon look like – normal – distorted – funny? What is the couple in the cartoon talking about? Comment on the difference between the male (barbecue) and the female (newspaper headline, explaining it). Have a closer look at the carpet and the dog. What could the message be? How do the three sentences relate to each other?

Target: What, then, is the message of the cartoon? What key people or groups are part of the cartoon’s message?

Technique: Is the cartoon funny or rather not? Please explain how the method chosen by the cartoonist conveys the political message more effectively. How does the cartoonist (Michael Leunig), persuade the reader to accept his message? How is the reader’s attention captured? What did you first notice about this cartoon?



Step 1: Fire-Stick-Farming and Bushfires

Research the connection between Australia's environmental problems and the devastating bushfires – a starting point can be found here:

<https://sovereignhilledblog.com/category/fire-stick-farming/>

Step 2: The Carbon Footprint

Text:

RICH, well-educated Australians are contributing twice as much to climate change as average households, according to new analysis of consumption habits. Unlike previous studies, the research for the Brotherhood of St Laurence takes into account the indirect greenhouse gas emissions from producing everyday goods and services, from food and clothes to watching television, drinking alcohol and catching a plane.

The research found that wealthy, tertiary-educated households had by far the biggest "carbon footprint" in Australia, generating almost 58 tonnes of 10 greenhouse pollution a year. In contrast, poor families were only responsible for 22 tonnes of emissions, with pensioners and people living on welfare also recording the lowest carbon footprints. The national average was 32 tonnes a year. The difference largely mirrors income, with the wealthiest households 15 spending \$1900 a week (excluding rent), while poor families spend just \$ 468.

The analysis, by the Melbourne-based National Institute of Economic and Industry Research, also confirms draft findings released in March warning that poor people could pay a disproportionately high price to reduce Australia's greenhouse emissions. With both major political parties supporting emissions trading, which will force industry to pay a price for producing greenhouse emissions, the study looks at how "carbon prices" will hit consumers' hip pockets. At a relatively low carbon price of \$ 25 a tonne of greenhouse pollution, 25 poor families around Australia would be

paying about \$558 a year more on their bills, while the wealthiest households would pay around \$ 1,446 extra. But once those extra costs are adjusted to take into consideration income levels, as a proportion of their total spending, poor people could pay almost seven times more than the rich. Victorians are likely to pay even more, largely because of the state's heavy reliance on brown-coal-fired electricity, which is cheap but even more polluting than black coal. Federal Treasurer Peter Costello has said the Government is considering how to help poorer households adjust once emissions trading is introduced.

But the Brotherhood of St Laurence's executive director, Tony Nicholson, warned that major reforms were needed, rather than offering tax breaks or increasing welfare benefits. "This is a great opportunity, because if we seriously address climate change we can also do a lot to address entrenched disadvantage," Mr Nicholson said. For instance, we're advocating a national rental incentive scheme for landlords to make private rental properties more energy efficient, because we know many disadvantaged people have high energy bills because their homes aren't properly insulated. Australia has a national roads strategy; why don't we have a national public transport policy? More disadvantaged people tend to have older cars that consume a lot of fuel, and many live on the outskirts of cities and in country towns. So by improving public transport, you address both problems at once."

Source: <http://www.bsl.org.au/>

Worksheet: The Carbon Footprint

Language

1. Add more terms to the following list.

Environment	Social justice
green house emissions carbon footprint greenhouse pollution ...	entrenched disadvantage consumers' hip pocket federal Treasurer ...

2. Provide the adjectives which derive from:
 - a) consideration
 - b) rent
 - c) proportion
 - d) adjustment
 - e) efficiency
 - f) town
 - g) country

Questions on the text – Use your own words as far as appropriate.

1. Which message does the headline of the text at hand convey?
2. Analyse what the new research about climate change takes into account (as opposed to earlier ones) and how this influences the outcome of previous investigations. Describe the difference between wealthy, average and poor households.
3. Discuss why the Australian government want to help poorer families.
4. Delineate how both problems – environment and social issues – can be addressed at the same time.

Step 3: Working with a political cartoon

1. Context: Which issue is the cartoon referring to?

2. **Content:** What do the people in the cartoon look like: normal – distorted – funny? What is the couple in the cartoon talking about? Comment on the difference between the male (barbecue) and the female (newspaper headline, commenting about it). Have a closer look at the carpet and the dog. What could the message be? How do the three sentences relate to each other?
3. **Target:** What, then, is the message of the cartoon? What key people or groups refer to the cartoon's message?
4. **Technique:** Is the cartoon funny or rather not? Please explain how the method chosen by the cartoonist (Leunig, The Age Melbourne) conveys the political message more effectively. How does the cartoonist persuade the reader to accept his message?
5. **Evaluation:** How is the reader's attention captured? What did you first notice about this cartoon?

Further activity: working on a political cartoon

Consider the following questions and make notes . . .

1. *Context*

The cartoon focuses on the issue of global warming – in its specific Australian context. On the one hand, there is the ever popular 'barbecue' – on the other hand the, rather unexpected, reaction that people are already part of 'one'. Additionally, the dog on the carpet looks exhausted from too much heat.

2. *Content*

The two people in the cartoon, probably a married couple in their living room, look slightly distorted: big heads, small bodies. There is little detail in the drawing as if to keep the reader focused. The first impression is that the couple seems to talk at cross purposes, with the male carrying a happy, if not naïve smile on his face, whereas his partner does not appear happy at all and refers to what could be a newspaper headline about the 'earth heating up' and with a hidden reproach of how someone could think of a barbecue in this situation. The dog already seems to be a victim with hanging tongue and lying flat out on the carpet. The male person starts the conversation with an everyday suggestion, the third line describes a serious environmental problem – whereas the second sentence serves as a bridge between the two and thus gets an ironic ring to it.

3. *Target*

Clearly about global warming, the cartoon shows that not all people take this problem seriously or are even aware of it. Since 'having a barbecue' is almost a national Australian icon, the artists brings this message home to his country fellow men in particular.

4. *Technique*

The cartoon seems very funny because it draws on a misunderstanding which can often be part of any conversation. The cartoonist uses simple, recognizable body language (smiley-grumpy) and short sentences, so that the message shines through immediately – a global problem not taken seriously. Every reader knows about the problem, but it is not easy to take sides, as we all contribute to this environmental problem, more or less.

5. *Evaluation*

Contrasts – in body language, spoken and written lines – work best in this cartoon. What seems to be an everyday situation at first sight turns out to have a serious background and a first victim – the dog already lying flat out. Most likely, the male's friendly smile attracts attention first (as we usually also start reading/looking from the left to the right), and we are then taken through some different emotions – ending with mixed feelings about what really should be done and whether this means the end of all barbecuing.

Vor der Arbeit mit diesem *Scaffolding* verhandelt die Lehrkraft mit den Schülern, welche der Steps im Einzelnen notwendig und welche entbehrlich sind. Im Lauf der Erarbeitung entscheiden die Schüler dann, welche Informationen sie für eine kreative Lernaufgabe nutzen wollen. Ein Vergleich mit der Situation in Deutschland kann sich anschließen.

(vollständige Unterrichtseinheit in Klewitz 2009: Contemporary Australia. Unterrichtsmaterialien. Freising: Stark Verlag)

B 3d Asterix and the Picts

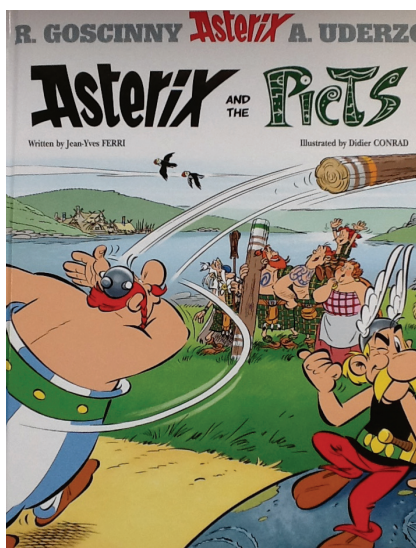
Asterix öffnet, auf mehr oder weniger humorvolle Weise, zahlreiche Fenster in die schottische Geschichte und Landeskultur – und bleibt auch in seiner neuen Variante eine „unnachahmliche Mischung aus klassischer Bildung und zeitgenössischer Satire“ (FAZ 28.10.2013). In „Asterix and the Picts“ geht es um diese Story:

When Asterix and Obelix rescue a mysterious Pict named MacAroon, they must journey to Caledonia, now Scotland, to return him to his lady love, Camomilla, the adopted daughter of the old king. However, the treacherous chieftain, MacCabaesus, plans to marry her and claim the throne – with the help of the Romans! What with caber-tossing, bagpipes, malted water and an enormous otter in the loch, can the Gauls reunite MacAroon and Camomilla and enjoy some Roman-bashing along the way? (Ferri 2013)

Mit einer „Spur der Bildsteine“ lässt sich am meisten über die Geschichte der Picten erzählen. Steinstelen, von denen einige hundert erhalten sind, zeigen Schlangensymbole und andere pictische Zeichen – die Frage, wozu sie ursprünglich dienten, ist bis heute nicht geklärt. Aber die Asterix-Zeichner haben sich dieses pictische Erbe nicht entgehen lassen und bilden in ihrem Comic behauene, geritzte und bemalte Steine ab: Auf die Frage nach deren Funktion finden sie eine überraschende Antwort: Es handelt sich um Wegzeichen, die etwa auf einen Kreisverkehr hinweisen oder vor Sümpfen warnen. Ein Römer, der sich darum [nicht] schert, landet prompt im Moor wie die northumbrische Armee. Gefragt, wie diese Zeichen genannt würden, antwortet ein Einheimischer „Piktogramm“.

(Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 27.10.2013)

Scaffolding: Asterix and the Picts



Ferri 2013: Asterix and the Picts

Step 1: Caledonia

Find some Scottish icons in the comic story and explain their meanings. Make a difference between stereotypes and cultural symbols. As a starting point you can sort out this list accordingly: Nessie – Bagpipes – Tatos – Caber Tossing – Come fill up my cup (Jacobite song) – names starting with Mac ... – porridge and gravy – Lochs – New Caledonia

Step 2: Mediation

Combine the two texts at hand (story line & Piktogramm) and summarize them for a review of the Asterix Comic in the English edition of your school magazine.

Step 3: Working on a Comic



ebd.

1. Context: Describe why Asterix and Obelix travel to Scotland and what their mission is in Caledonia.
2. Content: Select any of the various episodes in the comic story and decide on headings for them.
3. Target: Discuss who this comic story was written for.
4. Technique: Discover the various drawing techniques including body language, facial expressions and landscapes.
5. Evaluation: Analyse how drawings and speech bubbles are combined and how they work together.

Das *Scaffolding*-,„Verfahren“ wird wie oben angewendet (verhandeln, auswählen, ergänzen etc.).

Bei *cultural studies*, der ehemaligen Landeskunde, ist die Arbeit mit Bildern unverzichtbar, besonders im fortgeschrittenen TEFL und CLIL. Deshalb geht es bei den hier genannten Beispielen direkt in die Bilder-Galerie; aber auch andere Kunst-Objekte, wie die kanadischen *totem poles* oder Briefmarken der Zielsprachenländer bieten sich als Lernobjekte (*teaching with*) und Lernsubjekte (*teaching through*) an. Besondere Lern- und Diskussionsanlässe bieten auch Videoclips, die nicht nur unterhaltsam sind, sondern auch *political issues* transportieren, wie der *Homeland Security Report* des TV-Entertainers Rick Mercer aus Toronto.

B 3e Totem Poles - Canada

Totem poles sind vor allem verbunden mit den *First Nations of Canada* und Teil ihres kulturell-religiösen Erbes. Da Totempfähle mehrere verschiedene Funktionen erfüllen können, kann über ihre Bedeutung häufig nur spekuliert werden. Zum Zwecke des *informed guessing* sind daher Hintergrundinformationen notwendig, für die es im Internet zahlreiche Quellen gibt.



Stanley Park, Vancouver

Für dieses Beispiel in Stanley Park, Vancouver, kann ein *Scaffolding* eingesetzt werden, das bereits Lösungen enthält, die bei Bedarf nur in Teilen angeboten werden – z.B. als „Lückentexte“:

Arbeitsauftrag

1. Look at this picture and describe in detail what you can see.
2. Think of possible reasons why those poles could have been erected.
3. Explain why in many cases even experts are left to guess the meaning of a totem pole.



Lösungsvorschlag

1. In the picture, you can see a totem pole. It is made out of wood and there are three different figures carved into the tree trunk: The upper one looks like an eagle because it has wings and a beak, it sits on the lower one's head. The lower figure's features are similar to those of a monkey, who is holding another, much smaller figure in its paws. This tiny figure looks almost human but seems to wear a mask. The other two figures have colourful faces, too. All three of them have a rather frightening look on their faces.
2. Totem poles have been used for various reasons. Some were intended to tell family legends or remind people of famous persons. Others indicated a burial place or the centre of shamanic power. Some were even used to make fun of somebody – usually this person did not pay for the pole or did not obey certain rules.
3. The poles were put up to tell a story. If the people did not tell their descendants about the meaning of the pole, this story was lost forever.

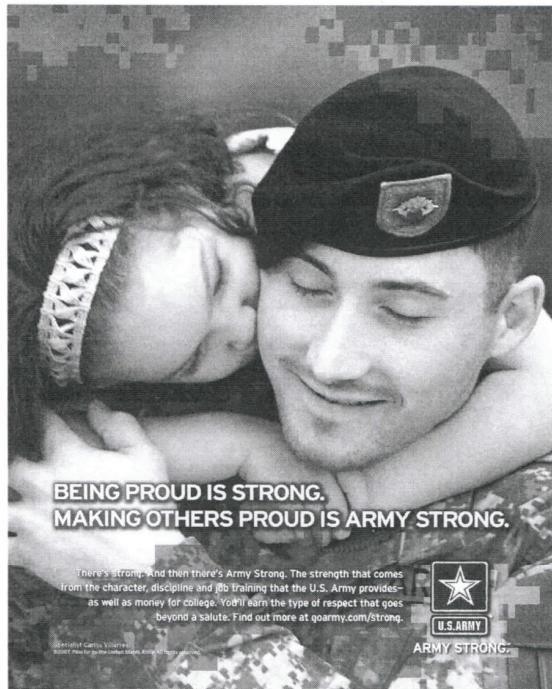
B 3f Rick Mercer Report

Rick Mercer arbeitet für das kanadische Fernsehen und hat in seinem wöchentlichen *Rick Mercer Report* vor allem das nicht immer spannungsfreie Verhältnis zum großen Nachbarn im Süden thematisiert. In einem seiner bekanntesten Videoclips wird eine „*Message from Transport Canada*“ vorgestellt: (<https://www.youtube.com/watch?v=hwsVi9ULwLI> Zugriff August 2018).

B 3g Abiturformat - Slaughterhouse Five

(a) Zentralabitur Hessen 2015 – Leistungskurs

Material 2: U.S. Army advertisement depicting Specialist¹ Carlos Villarreal



<https://tanjaJohnson.files.wordpress.com/2011/12/2-army-strong-ad2.png>
(abgerufen am 13. 09. 2014).

Die Kombinierte Aufgabe lautet:

Compare the image of an American soldier to Billy Pilgrim (protagonist in *Slaughterhouse 5*) and *Sgt Price*.

(b) Mündliche Abiturprüfung Hessen 2015

Auch hier geht es um eine Bild-Text-Kombination zum Thema „Lifestyle Migration“ mit der Aufgabenstellung

1. **Summarize the text and refer to the photo additionally.**
2. **Analyse reasons for global migration and its consequences.**
3. **Discuss the concept of “brain drain” and its rewarding and/or damaging aspects and explain a case in point.**



(In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/198255/what-is-lifestyle-migration?type=galerie&show=image&i=199026> Zugriff August 2018)

B 3h Microsoft in photo racism row

Microsoft was forced to apologise today after doctoring a photograph on its website to change a black man to a white man. A photograph on the Seattle-based group's US website showed three business people around a conference table: an Asian man, a black man and a white woman. But on its Polish website the black man's head had been replaced with that of a white man. The colour of his hands remained unchanged in the crudely altered image. The picture sparked a torrent of abuse on websites and blogs where it was swiftly circulated, forcing an apology and promise from the software giant to look into the incident. In a statement the group said: "We apologise and are in the process of pulling down the image. We are looking into the details of this situation". On its official Twitter feed, the group wrote: "Marketing site photo mistake — sincere apologies — we are in the process of taking down the image" (26-8-2009, Times Online). (Klewitz 2008: 55 ff)

B 4a Understanding Literature - an autobiographical approach

CLIL Bausteine mit verschiedenen literarischen Schwerpunkten werden ergänzt durch eigene Unterrichtseinheiten mit dem Anspruch, die Bandbreite von anglophoner Literatur für den bilingualen Unterricht exemplarisch abzubilden und dabei die globalen Diskurskompetenzen für *Politics, Economics & Culture* mit einzubeziehen, wie sie im Curricularen Orientierungsrahmen der Goethe Universität Frankfurt/Main von 2018 angelegt sind.

Assignment: After reading the novel/short story or the excerpts at hand, answer the following questions and sum up your results in a reading blog, which you can hand in for correction by your teacher. You can also use this questionnaire for reviewing other novels/texts you will be studying in your literature class.

Understanding literature – an autobiographical approach

Task 12: After reading the novel „Green Grass, Running Water“ or the excerpts at hand, answer the following questions and **sum up** your results in a reading blog, which you can hand in for correction by your teacher. You can also use this questionnaire for reviewing other novels you will be studying in your English courses.

1. Give your experience with the novel a name or a title which says something about it.
(You can do this also at the end of the questionnaire.)
"....."
2. How did you arrive at reading this particular piece?
.....
3. What impressed you about it (e. g. the plot, the characters, the style, the author)? Why?
.....
4. Did you try to find out more? What?
.....
5. What **similarities** did you notice between your own lifestyle, your attitudes toward other individuals, your beliefs and your values and those of the characters and contexts described and evoked by the author?
.....
.....
6. What **differences** did you notice between your own lifestyle, your attitudes toward other individuals, your beliefs and your values and those of the characters and contexts described and evoked by the author?
.....
.....
7. What are the similarities and/or the differences due to, in your opinion?
.....
8. Why was it important to read the novel in English?
.....
9. Would you recommend the novel to other people? Why? Why not?
.....

Klewitz 2017: 162

B 4b UK - Andrea Levy: Loose Change (short story) Changed priorities ahead

The unit on the short story "Loose Change" by Andrea Levy provides insights into the multicultural society of Great Britain and focuses on issues of racial relations, historical and current immigration and xenophobia.

Short stories as a genre

As compared to a novel, the great advantage of a short story is its brevity and its focus on the events occurring in a short period of time. In a quickly sketched situation the short story comes to the point more or less immediately. It leaves it up to the reader to add further details, to continue the story after it has finished or to begin before it begun. This space enhances the imagination and inspires creative interpretation.

All of this certainly applies to the plot in “Loose Change” confronting us with the limited perspective of a first-person narrator, whose attitudes may or may not be shared by the reader. The author almost inevitably is part of this process, as Nobel Prize winner Nadine Gordimer put it in an interview: “I Love to write [short] stories. It’s such a wonderful form, like poetry, because it’s so distilled. [...] To me a short story is like an egg: When the beginning comes to me, I have the end. It’s complete. It’s got its white and it’s got its yolk and it’s got its shell containing it” (*BookPage* interview by Alden Mudge, December 2007). To identify and understand more about the shell, the white and the yolk of the short story presented here is the overall objective of this unit.

Changed priorities ahead

Spanning one single afternoon in the London National Portrait Gallery, the short story at hand draws on experiences Andrea Levy’s parents made as part of the Windrush generation, who immigrated to England from Jamaica on HMS Windrush after the Second World War. The first-person narrator is the grandchild of one of the first post-war immigrants. A member of the third-generation, she poses as an established citizen of London, confronted with a recent form of immigration. Initially, she feels sympathy for a young refugee from Uzbekistan and her brother, who are forced to sleep rough in the streets of London, and she realizes the dangerous situation both find themselves in. The young refugee woman Laylor is the only person who doesn’t turn her back on the narrator being in an uncomfortable situation and in need of small (loose) change. In a conversation with Laylor she learns about their plight and considers to help them and even invite them to her home. She is reminded of the negative experiences of her Caribbean grandmother, who only survives in London with the help of a real Samaritan. But her sympathy for Laylor changes into aversion when she is repelled by her outer appearance and her behaviour during their encounter. In a twist of the story the narrator abruptly leaves Laylor and abandons her original willingness to help, feeling threatened in her own comfort zone.

About the author

Andrea Levy was born in East-London in 1956 and spent her childhood and youth in this part of town. The daughter of Jamaican parents is the author of several novels critical of society, focusing on the Black experience in Britain. In her first three novels she explored, from different perspectives, the problems of black Britons that look closely at Britain and its changing population and at the connection of British history with that of the Caribbean. In 1948, Levy’s father sailed from Jamaica to England on the SS Empire Windrush and her mother joined him sometime later.

Topic 1 Sets the scene for Andrea Levy’s short story in that it covers different ways of living in London. Students read the short story before focusing on its characters in the next part. Two major and two minor protagonists are characterised with close reference to the text. A further task focuses on the motives of the narrator and her emotional conflicts. Finally, students examine Laylor’s striking resemblance to Frida Kahlo, a Mexican artist. Frida Kahlo has never set foot on British soil, but the facts of her life provide a lively context for Laylor’s rather flat character. ...

In **Topic 2**, students follow the plot of the short story with the help of the herringbone technique. This enables them to focus on the six so-called “w”-questions (who, what, when, where, why and how) and hone their comprehension skills as well as competencies in organising, structuring and remembering information. They fill out the respective diagram and determine the main ideas and concepts in the story. Secondly, students take a closer look at the language used by the two main protagonists. It is not only what they say that is revealing but more so how they are saying things that give a deeper insight into their personalities and circumstances. The same is true for examples of humour in the text, which the students examine as well. In a final task, the language devices used by the author are then described and analysed.

Topic 3 focuses on the issue of homelessness, in order to provide a closer understanding of the context and background against which this short story was written. A glance at “the capital’s

undesirables” shows students some of the more unpleasant realities of London, but also challenges them to question their own attitudes towards poor people. In the ensuing analysis and research learners evaluate measures to fight poverty and manage difficulties. With this knowledge at the back of their minds, students examine homelessness as portrayed in “Loose Change” and consider possible measures Laylor could take to improve her situation.

Topic 4 deals with the issue of immigration which is examined from different angles. Students collect push- and pull-factors for migration, and determine which of these factors led Laylor and her brother to immigrate to London. Next, students conduct a discussion between supporters and opponents of open borders, before working with two texts on the arrival of the Windrush in Britain that marked the starting point for mass migration. With the help of this background knowledge, students then examine the theme of immigration in “Loose Change”.

Topic 5 connects xenophobia with social challenges. Students take a look at historical roots of xenophobia in Britain by analysing Enoch Powell’s infamous “Rivers of Blood” speech. They screen the short story “Loose Change” for instances of xenophobia and as an optional further activity, they hold a research-based discussion about how xenophobic attitudes have influenced the British population’s vote in favour of a Brexit.

Topic 6 returns to the focused interpretation of the short story itself by analysing its structure and locating distinct turning points. They are indications of twists and surprises in the narrative and can be useful in showing hidden meanings and motives of the protagonists. Further, open endings are used as a means of creative writing. Students are asked to either re-write the negative ending of the two women’s encounter by revising the narrator’s decision and allowing Laylor into her house or to compose a dialogue between Laylor and her brother after the narrator has left.

Topic 7 deals with the perception of art which plays an important role in the narrative and is part of profiling the two main characters. Students discuss likes and dislikes shown in the protagonists’ appreciation of portraits in the London Art Gallery and explain their own preferences.

A comprehensive interpretation of the significance and message of this short story would need to consider different levels of meaning, such as social setting, point of view, theme and issues. In **Topic 8**, the meaning of the road sign “changed priorities ahead” guides the interpretation and helps students to understand the plot twist created by the narrator’s unexpected and abrupt exit and her own, possibly changed priorities and conflicting values.

Topic 9 can be used as a written exam at the end of the unit. The two assignments (summary and comparison) are backed up by an overview of expected outcomes (*Erwartungshorizont*).

The Windrush experience

The SS Empire Windrush carried immigrants to England for the first time in 1948. Its route was from Caribbean islands to Tilbury. [...] Many people came to England, and by 1956 there were over 40,000 immigrants that had come to this country. Year by year, up to 700 West Indians came. This had a great impact on Britain. The population increased whilst many white Britons looked at these new arrivals in disgust. Loads thought the newcomers were stealing their jobs, as these people would work for a lesser price. These jobs were available; many British workers had been killed in the world wars. Also, there was a housing issue: many houses had been bombed in the world wars. The fact that many white landlords wouldn’t rent a single room to the black population didn’t help the problem.

Source: <http://dwjs.wikispaces.com/The+SS+Empire+Windrush> © cc by sa 3.0

Andrea Levy drew on these experiences in her novels: her first one – the semi-autobiographical *Every Light in the House Burnin'* (1994) – is about a Jamaican family in London during the 1960s. Her second novel – *Never Far from Nowhere* (1996) – is set ten years later and features two sisters living on a council estate. Her third book – *Fruit of the Lemon* (1999) – tells the story of a young black woman visiting Jamaica after a nervous breakdown to discover her own personal history.

Small Island (2004) her fourth and, so far, most successful novel, was later also filmed with Benedict Cumberbatch in one of the leading roles as a 2-part BBC drama series (2009). The narrative is based on four main characters: Hortense and Gilbert are a Jamaican couple, renting a room in

Queenie and Bernard’s London house, facing much hostility from the white neighbourhood. Trying to escape economic hardship on their own "small island" and to fulfil their dream of England, the “Mother Country”, they find themselves in a Jamaican diaspora, not readily accepted into their new society, although their men have fought for it during World War II. Especially the young Jamaican girl is bitterly disappointed when she finds out that her teaching qualification from back home is regarded as useless in the UK and her husband has to make do with a job of a post office driver instead of studying law, as was his dream after volunteering in the army. After many twists and complications, however, the story ends on an optimistic note with depicting second- and third-generation black Britons (one of them the baby adopted from Queenie after her affair with another Jamaican service man) as having successfully integrated in the mainstream society and even become their own house owners.

Levy’s latest publication – *Six Stories and an Essay* (2014) – is a collection of short stories, introduced by the essay: “How I learned to stop hating my heritage”. **Loose Change** is one of the stories published in this collection, however, it was first published in 2005.

As a Londoner, Andrea Levy lives and works in this city, using London as the setting in many of her novels. Her numerous prizes include an Arts Council Award, the Orange Prize for Fiction and the Whitbread Novel Award.

Meeting the characters

After reading “Loose Change” by Andrea Levy, collect information about the story’s characters. Examine relevant passages in the text and enter your findings in the table below. Give line references

<p><i>Narrator</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>woman who lives in London, a “typical” Londoner (p. 42, l. 4)</i> • <i>“not in the habit of making friends of strangers”, “aloof” (p. 42, l. 3, l. 6)</i> • <i>“single mother with a young son” (p. 51, l. 4)</i> • <i>middle class, e.g. possesses “bone china”, “white linen” (p. 51, ll. 16–17)</i> • <i>her Caribbean grandmother immigrated to the UK (p. 52, ll. 3–4)</i> • <i>has an ironical, mocking and often prejudiced attitude towards Laylor</i> • <i>afraid Laylor might drag her “down into her particular hell” (p. 51, ll. 19–20)</i> • <i>pities Laylor and resolves to help her (p. 52, l. 25), but finally turns away (p. 53, ll. 23–24)</i> 	<p><i>Laylor (as seen through the eyes of the narrator)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>generous (p. 43, ll. 13–14)</i> • <i>from Tashkent in Uzbekistan (p. 47, l. 2)</i> • <i>“spectacular eyebrows ... almost joining above her nose” (p. 43, l. 6, ll. 8–9)</i> • <i>a cheerful girl, but mournful (p. 45, l. 9)</i> • <i>“eyes encircled with dark shadows” (p. 45, ll. 7–8)</i> • <i>likes art (p. 46, l. 16)</i> • <i>“dull eyes” (p. 46, ll. 17–18)</i> • <i>no more than eighteen (p. 46, l. 18)</i> • <i>“clumsy” (p. 47, l. 16)</i> • <i>has a younger brother (p. 48, l. 20)</i> • <i>dirt under “chipped fingernails” (p. 49, l. 11)</i> • <i>had to leave her country (p. 50, l. 4)</i> • <i>homeless; “sleeping rough” (p. 50, l. 12)</i>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“lost a tooth ... an ugly gap when she smiled” (p. 50, ll. 20–21)</i> • <i>loves London (p. 50, ll. 21–22)</i> • <i>cunning (p. 50, l. 25)</i>
<i>Laylor’s brother</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“young boy” (p. 48, l. 4)</i> • <i>assumes a threatening posture (“legs astride” (p. 48, l. 5)</i> • <i>curious head (p. 48, l. 6)</i> • <i>“doggedly determined” (p. 48, l. 9)</i> • <i>“aggrieved” (p. 48, l. 11)</i> • <i>tried to take all the coins from Laylor (p. 48, ll. 11–12)</i> 	<i>Next table women</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>complain loudly (p. 50, l. 14)</i> • <i>superficial</i> • <i>“matching hand bags and shoes” (p. 51, l. 6)</i> • <i>in the narrator’s eyes, they do “nothing but lunch” (p. 51, ll. 6–7)</i>

Plot and language of the story

Using the herringbone technique

With a partner, outline the story by filling in the “herringbone”. Keep your answers short and make sure to cover the main persons and interactions. Write your summary of the story in the field “Main idea”.

Who?
first-person narrator of Caribbean descent;
18-year-old girl Laylor from Tashkent;
Laylor’s younger brother;
two ladies in the Gallery café

When?

What?

Why?

Where?

How?

Main idea

Language

Identify passages in the story where the two protagonists are characterised by their language and document the relevant lines. Explain what their language tells us about them. Find instances of humour in the story and comment on the effects.

Instances of humour	Effect

Rivers of blood – poverty and xenophobia

Analysing a speech

1. Read the following excerpt of Powell’s infamous “Rivers of Blood” speech. Analyse his xenophobic attitudes by writing down his “arguments” in a crib sheet and relating it to the fears of people he would have evoked.

Xenophobic attitudes/arguments	Evoked fears of the people
<ul style="list-style-type: none">• Most immigrants have no desire to integrate themselves••	<ul style="list-style-type: none">• British culture, values and traditions might be threatened; parallel societies might develop••

Enoch Powell's 'Rivers of Blood' speech

[...] There are among the Commonwealth immigrants who have come to live here in the last fifteen years or so, many thousands whose wish and purpose is to be integrated and whose every thought and endeavour is bent in that direction.

But to imagine that such a thing enters the heads of a great and growing majority of immigrants and their descendants is a ludicrous misconception, and a dangerous one.

We are on the verge¹ here of a change. Hitherto² it has been force of circumstance and of background which has rendered the very idea of integration inaccessible³ to the greater part of the immigrant population – that they never conceived⁴ or intended such a thing, and that their numbers and physical concentration meant the pressures towards integration which normally bear upon any small minority did not operate. Now we are seeing the growth of positive forces acting against integration, of vested⁵ interests in the preservation and sharpening of racial and religious differences, with a view to the exercise of actual domination, first over fellow-immigrants and then over the rest of the population. [...] For these dangerous and divisive⁶ elements⁷ the legislation proposed in the Race Relations Bill is the very pabulum⁸ they need to flourish. Here is the means of showing that the immigrant communities can organise to consolidate⁹ their members, to agitate and campaign against their fellow citizens, and to overawe¹⁰ and dominate the rest with the legal weapons which the ignorant and the ill-informed have provided. As I look ahead, I am filled with foreboding; like the Roman, I seem to see "the River Tiber foaming with much blood¹¹." [...]

Excerpt from Enoch Powell's "Rivers of Blood" speech as delivered to a Conservative Association meeting in Birmingham on April 20, 1968

Annotations

- 1 to be on the verge of: to be close to (a mostly harmful or extreme state)
- 2 hitherto: up to this time
- 3 inaccessible: difficult or impossible to reach
- 4 to conceive: to imagine a particular situation
- 5 vested: strong
- 6 divisive: causing disagreement
- 7 elements: parts of a system, *here*: immigrants
- 8 pabulum: food, nourishment
- 9 to consolidate: to strengthen
- 10 to overawe: to intimidate, to threaten
- 11 "the River Tiber foaming with much blood": allusion to the ancient Sibyl (oracle) prophesying a horrible war

Read the information below about reactions to the "Rivers of Blood" speech. Explain what this speech was criticised for and describe the different reactions to the speech. Collect your answers in a table.

Reactions to the "Rivers of Blood" speech

The Conservative leader, Edward Heath, sacked Powell from his post as Shadow Defence Secretary [...]. Heath said of the speech in public that it was "racialist in tone and liable to exacerbate racial tensions". [...] On 22 April 1968, Heath went on *Panorama*: "I dismissed Mr Powell because I believed his speech was inflammatory and liable to damage race relations. I am determined to do everything I can to prevent racial problems developing into civil strife... I don't believe the great majority of the British people share Mr Powell's way of putting his views in his speech." *The Times* newspaper declared it "an evil speech", stating "This is the first time that a serious British politician has appealed to racial hatred in this direct way in our postwar history." *The Times* went on to record incidents of racial attacks in the immediate aftermath of Powell's speech. One such incident, reported under the headline "Coloured family attacked", took place on 30 April 1968 in Wolverhampton itself: it involved a slashing incident with 14 white youths chanting "Powell" and "Why don't you go back to your own country?" at patrons of a West Indian christening party. One of the West Indian victims, Wade Crooks of Lower Villiers Street, was the child's grandfather. He had to have eight stitches over his left eye. He was reported as saying, "I have been here since 1955 and nothing like this has happened before. I am shattered." An opinion poll commissioned by the BBC television programme *Panorama* in December 1968 found that eight per cent of immigrants believed that they had been treated worse by white people since Powell's speech, 38 per cent would like to return to their country of origin if offered financial help, and 47 per cent supported immigration control, with 30 per cent opposed.

Source: Wikipedia @ cc by sa 3.0

Changed priorities ahead – discovering meaning



Changed priorities ahead

1. Explain how the meaning of this road sign might relate to the plot of the short story.

2. a) Fill in the gaps in the text. You can choose words from the word bank below. Some are additional and will not be needed.

1) If people need _____ to operate a machine or simply buy a cup of coffee, they might ask others if they have any loose _____ to exchange a _____, for instance.

2) It means that the right of way has _____ changed and that _____ need to read new road signs and do something different rather than what they did in the past.

3) But the _____ ends with a _____ plot, _____ directions. The _____ does not help the girl but leaves her unexpectedly – thus changing her _____.

4) The story – an _____ between a female narrator and an immigrant girl who needs help and a place to sleep – follows a traditional plot line at first, including a few characters and a well _____ place.

described – narrative – Tower Bridge – change – Laylor’s brother – recently changing – coins – drivers – priorities – encounter – narrator – banknote Tashkent – twisted –

b) Relate the statements to the appropriate category (road sign or short story). Be careful though, the sequence in the gapped text got twisted!

Relating to the road sign	Relating to the short story

(vollständige Unterrichtseinheit in Klewitz 2018b - Stuttgart: Raabe)

B 4c UK - Shakespeare for Everyone: Macbeth

Shakespeare for everyone

1.

Shakespeare in Everyday Language

You might have heard these phrases before – but did you know that they were already used almost 400 years ago, in one of Shakespeare’s plays?

Read the phrase. If it sounds familiar, write Y next to it and note in which context you have heard it and what it means exactly. In a further research, find the original in Shakespeare (solution at the bottom) and relate to the context. If you have to choose No, think of a phrase coming closest to it.

1. All’s well that ends well

Y/N

Context:

It means:

Solution: title of play/comedy 1604/05

2. Time and the hour runs through the roughest day

Y/N

Context:

It means:

Solution: Macbeth 1.3

3. Too much of a good thing

Y/N

Context:

It means: excess may do harm

Solution: As you like it 1600

4. Vanish into thin air

Y/N

Context:

It means: disappear without trace

Solution: The Tempest 1610

5. Set one’ teeth on edge

Y/N

Context:

It means: to cause an unpleasant tingling of the teeth, describe a feeling of unpleasant distaste

Solution: Henry IV, part I 1596

6. Much ado about nothing

Y/N

Context:

It means: a great deal of fuss over nothing of importance

Solution: title of play 1599

(Sources:

<http://www.phrases.org.uk/meanings/phrases-sayings-shakespeare.html>

The Oxford Dictionary of Quotations, OUP 2001)

2.

Dumbed down for comic strips

Too difficult for today's teenagers? Shakespeare's plays and poetry are being re-written as/in comic strips or even dumbed down to plain and easy English in order to become more digestible for the youth. But the Queen's English Society warns that "dumbed down" versions could backfire by allowing pupils to avoid tackling the language and themes of the original.

A. Before you read

The Film *Romeo and Juliet* (starring Leonardo di Caprio) was a big commercial success despite the fact that it was based on the original Shakespeare script. Taking this one step further, discuss briefly in groups (using the think-pair-share approach) the pros and cons of translating Shakespeare into our modern times, not only using contemporary motives but even simplifying the language. Consider the gains and losses of such an approach.

Text

Shakespeare dumbed down in comic strips for bored pupils

Monday, Feb 21 2011

By LAURA CLARK

Shakespeare's plays are being rewritten as comic strips for pupils who find his poetry boring, it emerged today. Thousands of teenagers are to study cartoon versions of famous plays such as *Macbeth* which reduce finely-crafted passages to snappy phrases. ...

Three versions of each play will be produced to help teachers cater to children of differing literacy abilities.

The first uses Shakespeare's own words, the second translates them into plain English while the third is a "quick text" version and uses as few words as possible.

In *Henry V*, the king's rallying call to his troops - "once more unto the breach, dear friends" - is one of the Bard's most unforgettable lines.

Yet in the "quick text" version, the phrase is followed by "take a deep breath and fight" and "get a fierce look in your eyes".

Lady *Macbeth*'s call to her wavering husband "But screw your courage to the sticking place, And we'll not fail" is changed to "We won't fail." ...

Clive Bryant, chairman of Classical Comics, insisted the shortened versions of his plays would give youngster a "leg up" to enjoying the originals.

"We want to make Shakespeare as energetic and colourful as Spiderman" he told the Times Educational Supplement.

"Teachers tell us they are desperate for something exciting to use in the classroom, but if you ask kids about Shakespeare the word they usually come back with is 'boring'.

"We're trying to break down the barriers so they can get interested."

Ian McNeilly, director of the National Association for the Teaching of English, said: "This is a fun way of getting into the stories.

"Plays are not meant to be read, but to be seen. The illustrations in these books are an easy way of following what is going on.

"The genius of Shakespeare is in the language, but for some students understanding it can be a struggle. It will be useful for teachers to have three different versions of the text."

He added: "It is a nine-month project for the artists - it is a big commitment."

B. Understanding the text

Outline the reasons why "Classical Comics" want to transform Shakespeare's plays.

In your own words, describe how “dumbing down” works.

Comment on the comparison between Spiderman and Shakespeare.

“Plays are not meant to be read, but to be seen” – does this argument work in favour of Shakespeare’s plays as comics?

Text

Compared: The original versus the "quick text"

MACBETH

Act one, scene two - King Duncan praises a bleeding sergeant for bravery on the battlefield

Original text:

Duncan: "So well thy words become thee as they wounds; they smack of honour both. Go get him surgeons"

Quick text:

"You've done well. Get him a doctor"

Act one, scene seven - Macbeth and Lady Macbeth discuss killing King Duncan

Original text:

Lady Macbeth: "Art thou afeard, To be the same in thine own act and valour, As thou art in desire? Wouldst thou have that, Which thou esteem'st the ornament of life, And live a coward in thine own esteem, Letting 'I dare not' wait upon 'I would', Like the poor cat i' the adage?"

Quick text:

Lady Macbeth: "Don't be afraid - or you'll regret it for the rest of your life."

Original text:

Lady Macbeth: "When you durst do it, then you were a man, And, to be more than what you were, you would, Be so much more the man. Nor time, nor place, Did then adhere, and yet you would make both, They have made themselves, and that their fitness now, Does unmake you"

Quick text:

"Now you're making excuses and not being a man."

Original text:

Macbeth: "If we should fail?"

Lady Macbeth: "We fail! But screw your courage to the sticking place, And we'll not fail."

Quick text:

Macbeth: "What if we fail?"

Lady Macbeth: "We won't fail."

Act two, scene one - Macbeth sees a blood-covered dagger

Original text:

Macbeth: "Is this a dagger, which I see before me, The handle toward my hand? Come, let me clutch thee."

Quick text:

Macbeth: "Is this a dagger in front of me? Come here!"

Original text:

Macbeth: "Words to the heat of deeds too cold breath gives."

Quick text:

Macbeth: "Enough talk."

www.dailymail.co.uk/news/article-476076/Shakespeare-dumbed-comic-strips-bored-pupils.html

C. Analyzing the text

Have a closer look at the “comparison”.

Assess in which examples the quick text may work – and where not.

D. Reacting to the text

Try out the approach of dumbing down by yourself.

Fill out four rubrics based on the original example and the literary context. Create a quick text and, in the fourth rubric, write a short review of each other's results. If you work in groups swap for writing rubric four.

Original	Literary context	Quick text	Review
Duncan: "So well thy words become thee as they wounds; they smack of honour both. Go get him surgeons"	Macbeth: 1.2 - King Duncan praises a bleeding sergeant for bravery on the battlefield where his opponent, the Norwegian King, has just been defeated.	You've done well both in fighting and reporting on the enemy. Get him a doctor	
"If you can look into the seeds of time, and say which grain will grow and which will not, Speak then to me, who neither beg nor fear Your favours nor your hate"	Macbeth: 1.3 – In his famous meeting the witches, the Scottish nobleman is led to believe that these “unnatural forces” can predict the future and begs them to do so, without obliging them of a favour.	If you can tell the future and foresee success, go ahead and let me know	
Macbeth: "I am afraid to think what I have done, Look on't again I dare not. Lady Macbeth: Infirm of purpose! Give me the daggers. The sleeping and the dead Are but as pictures; 'tis the eye of childhood That fears a painted devil. If he do bleed I'll gild the faces of the grooms withal; For it must seem their guilt."	Macbeth: 2.2 – Persuaded by his wife to kill King Duncan, who as a guest in his castle has trusted Highland hospitality, Macbeth looks back at the deed in disgust. He is reprimanded by Lady Macbeth who offers to use the murder weapons to smear the blood on the guards to make them appear guilty of the murder	M: I'm shocked by my crime and dare not face it. LM: You are a coward. I will take the daggers and set up the guards.	
"Things base and vile, holding no quantity, Love can transpose to form and dignity. Love looks not with the eyes, but with the mind, And therefore is winged Cupid painted blind."	A Midsummer Night's Dream 1.1 – Cupid, the messenger of love, is instructed in the play to fire his arrows that make people fall in love with each other – creating comic errors and misunderstandings.	Beauty lies in the eyes of the beholder – love makes blind.	

In a second step, students will visualize the selected quote ...

B 4d Canada - Thomas King: *Green Grass, Running Water* (novel)

I. The Narrative

1. A confusing start

“Coyote says ...” Conversations with a DOG who believes he is GOD

Rarely does a book start more confusingly than *Green Grass, Running Water*, a novel written by Thomas King in 1993. So far King, of Cherokee and Greek descent, had made a name for himself in Canada and the United States by his activism in the Civil Rights Movement, on the one hand, and as the author of funny, albeit satirical, novels and radio plays such as *Medicine River* and *Dead Dog Café* – a show running from 1997 to 2000 on CBC – on the other. In *Green Grass* both sides of the author seem to merge in a much acclaimed attempt to portray the plight of his fellow Native Canadians as well as the cultural discrepancies between Western Biblical myths and the aboriginal creation story.

However, both in content and style, King goes beyond these contrasts and is able to present a true example of the Canadian literary mosaic:

While readers might expect Canadian fiction to be about canoeing or the wilderness, they are more likely to discover urban landscapes, complex characters, and psychological tension. Canadian writing is as varied as the country’s multicultural, multiracial, and multigeographical dimensions. Readers will encounter many voices and styles, as well as a sweep of thematic concerns, some of them indeed focused on Canada’s enormous geography, but overall a mosaic of echoes and ethnicities. (Van Herk 19)

In this context, and more than 20 years after its publication, *Green Grass* is still a very timely and gripping description of the human condition reflecting multiculturalism and global migration. It is timely, because the situation of the First Nations in Canada – and of Native North Americans overall – has not changed considerably, despite the Canadian Prime Minister’s apology in 2008 to the Aboriginal peoples for their forced assimilation in residential schools. And it is gripping because King’s art is best summarized under the category of magic realism, which confuses the reader at first and is greatly rewarding after the successful attempt to sort things out in the end.

What makes the novel very readable – preferably in intermediate and advanced classes – is the combination of three story lines, each of which can stand alone and makes good reading material by itself. By intertwining these strands, however, King is able to create suspense of a high quality by using the three levels as constant cliff-hangers and encouraging the reader to decipher relationships, meanings and cultural hints all at once. The protagonists are extremely human and likeable; the mythical figures are deeply rooted in Christian as well as Native American traditions, and the episodes are generally and – at moments – completely funny, so that moving between the story lines almost automatically becomes an exercise of inter- and transcultural learning.

It remains King’s secret how he manages to get across his rather serious message and critical appreciation of issues relating not only to his fellow First Nations Canadians but more poignantly also to Canada’s big neighbour in the South. His success seems to be connected with his particular sense of humour, which becomes apparent in his more recent publications such as *I’m not the Indian you had in Mind* and *The Inconvenient Indian*. This kind of humour is best compared with Rick Mercer’s rants for the CBC, which are striking similar chords and will be dealt with later in part III.

2. Three stories in one

From the beginning, *Green Grass* shows its multicultural approach by fusing Western religion and Indian creation myth in a multi-faceted story of contemporary First Nations’ experiences in and outside of their reservations, crossing the borders between the United States and Canada and depicting the realities on both sides of the frontier. The novel involves many major issues which trouble the First Nations, never losing the hilarious sense of humour that remains the author’s brand and landmark. Three major plot lines, always entangled and interrupted at cliff-hanging points, form the rich tapestry of the narrative. In all strands the protagonists’ lives are connected in

coincidental, comical and cosmic ways. Thus borders between real and mythical events become blurred and finally disappear, and the narrative ends in a climax where all strands come together again.

One plot line contains the Creation Story as a conversation between Coyote and the first-person narrator. The second follows the escape and travels of Four Old Indians together with the trickster god Coyote. They may be male or female and transform at will into characters from the Creation Story. The Indian elders have set out to fix the world and are pursued by Dr. Joseph Hovaugh – director of the mental asylum from which they keep escaping – and his assistant Babo. Their disappearance is always attributed to major historical events, like the eruption of Mount St. Helens in Oregon (1980), and will eventually lead to a violent ending. The third strand claims to tell the real stories of characters inside and outside the fictional “reserve” of Blossom, Alberta: Lionel Red Dog, his cousin Charlie Looking Bear, their joint lover Alberta Frank, who is a university professor, and numerous relatives, all belonging to the Blackfoot Indians, as well as connected characters. Eli Stands Alone is Lionel’s uncle and a retired university professor from Toronto, who presently lives in his mother’s house in the spillway of the Balene Dam.

Plot line 1 begins in the style of oral history and follows a conversation between the – unseen – first-person narrator and the leading figure of Coyote. It presents the Indian creation myth but is always interrupted by the two other narrative strands. Plot line 2 is written in the style of an Indian creation story and told by Four Old Indians who constantly run away from Dr. Hovaugh’s mental asylum in order to save the world. Names and gender of these Indians keep changing and oscillate between Indian mystical figures (First, Changing, Thought and Old Woman) and their counterparts who are literary characters from the Western tradition (Lone Ranger, Ishmael, Robinson Crusoe and Hawkeye). Plot line 3 is based on the life story of six Blackfoot Indians, and it comes in a different, seemingly realistic style. All of these contemporary First Nations Canadians live in fictional Blossom, Alberta or in neighbouring reserves and are members of a wide-ranging family network. It is the story of university professor Alberta Frank, who successfully teaches Indian history but is unable to come to terms with her private life, because she would like to be a mother but does not want to be trapped by a husband and marriage. Thus she is unable to decide in favour of either of her two lovers (Charlie and Lionel). Charlie Looking Bear is a young, ambitious lawyer, whose law firm is set on expelling his uncle Eli from a cabin which stands in the way of a big dam on his reserve. Eli Stands Alone had once left Blossom to start a career as a professor in Toronto and has now returned to his mother’s summer house, which he refuses to leave. Lionel Red Dog is the extreme contrast of his cousin Charlie and works for Bill Bursum, the owner of a TV shop, as a salesman. He is self-effacing to the point of near-erasure but unhappy with his life. He constantly tries to improve his situation by starting a college education, but never manages to succeed. His sister Latisha, on the other hand, is a very successful businesswoman, running a local restaurant called the Dead Dog Café, serving mysterious meals to gullible American tourists who are made to believe that they are being served dog meat and just love the uncanny experience. Connected to the Blackfoot are a number of white Canadians who, as part of the mainstream culture, influence the lives of the First Nations. Bursum, the TV shop owner, takes advantage of the land speculation made possible by the building of the dam, and Dr. Hovaugh relies on his assistant Babo to catch up with the Four Old Indians who are on the run from his institution.

As will be shown in Part III, it is quite possible to read plot line 3 first and independently and to then establish an easier connection with the other two story lines of oral history and creation myth. Such an analysis can be based on the herringbone technique (i.e., going through the text by asking the questions *Who? What? When? Where? How? and Why?*) and an inventory of characters that will link the story lines and discover the workings of magic realism.

3. Magic Realism

According to Thomas King, magic realism in *Green Grass* serves to break the borders between reality and fantasy so that one can freely move between the one and the other:

“What I like about the magic realists and what I adapt for my own fiction – and maybe I am a magic realist – ... I like the idea that you can move beyond reality in a way that doesn’t make the novel

seem eccentric or fantastic. In *Green Grass* the real, as it were, and the fantastic are so intertwined so as to dovetail one into one another that it's hard to draw a line between where one ends and the other begins. I think that's one of the tricks I try to accomplish, is to say that there is no line between what we can imagine and what we understand or what we see. If that makes me a magic realist then so be it. But I really am concerned about breaking the borders down between reality and fantasy. It really frees me as a writer" (King in Andrews 161-62).

This freedom becomes apparent when we consider the effects of this particular writing style. It can be found in many episodes of *Green Grass* and backed up by intriguing examples. The following pieces of evidence are taken from pages 20 to 57 of the novel and can be augmented by further quotations:

- A dog relieves itself on Babo's car so that it floats away (23). Nobody knows whether the Indians are male or female (56/57). *This shows that there is no absolute truth (only different interpretations of reality). The fantastic creeps into everyday life without being noted as something out of the ordinary.*
- Important figures in Christian mythology are portrayed in a negative way (37-42). Alberta's independence is more important to her than a definite relationship (45). *This context destabilizes mainstream ideologies, stereotypes and myths and therefore influences our perception of the world.*
- Animals are granted a say and prove to be more intelligent than Ahdamn (41). *This situation gives voice to those who have been written out of history.*
- The Four Old Indians are not known by their surnames and turn out to be women according to Babo (55/56). *This helps to question the traditional construction of social identities.*
- Dr. Eliot and Dr. Hovaugh discuss historic events in connection with the Old Indians suggesting that the latter are hundreds of years old (47-50). *A particular fusion of fact and fantasy is created.*
- Stories are retold and have to be connected, e.g. the comparison of the Pinto to a ship is incorrect (25/26). Norma believes that Lionel had his throat cut (28/29). *Truths are presented as unstable (stories are interrupted and retold, and thus the reliability of the narration is undermined).*
- Lionel is mistaken for a boy with a heart problem at the hospital and ends up in Toronto (34). The Indians are said to be 400 years old (52). *The common is shown as marvelous and the marvelous as ordinary.*
- During Babo's interview with the police (reality), her car begins to float away (fiction) (22, 26). *The reader is alerted to shifting levels of reality and varying interpretations of events.*

More effects are visible in later episodes. They serve to

- criticize ideologies that disempowered the Indians
- destabilize mythologies
- underline the importance of identity
- acknowledge the force of storytelling in shaping realities and in misleading through misrepresentation use the marvelous to unhinge social truths
- challenge the reader to examine stereotypes
- show that there is no absolute truth (only different interpretations of reality) by making the fantastic creep into everyday life without being noted as anything out of the ordinary
- allow for the exploration of alternate perceptions of the world by the fusion of fantasy and realism,
- offer different views of history and identity
- give voice to cultural minorities

In a nutshell, the main effect Thomas King wants to achieve by adopting magic realism is to blur the distinction between reality and fantasy. As in a "truly Indian" story, you are not able

to tell where reality and fiction intermingle. King thus believes that telling a story this way allows your thoughts to wander more freely.

II. The Author

1. “Indian” Humour

Inconvenient – Not the Indian you had in mind

Thomas King (born 1943) is a writer, academic and broadcaster. His father was Cherokee and his mother of Greek and German background, and he grew up in California. He has a PhD in English and American studies from the University of Utah and is currently Professor of English and Creative Writing at the University of Guelph. He is the author of fifteen novels and short story collections, including *A Coyote Columbus Story* (1992) and *Green Grass, Running Water* (1994), which were both nominated for the Governor General’s Award. In 2003, he was chosen to deliver the prestigious Massey Lectures, published as *The Truth about Stories*. A year later, Thomas King was made a member of the Order of Canada. Choosing the title of *Green Grass*, Thomas King had a certain historic connotation in mind. In order to make Native North Americans move west of the Mississippi, the American President promised them to provide for free land “as long as the grass is green and the water runs.” Its significance referring to land rights and a “tradition” of broken promises will be referred to in detail in the teaching section. The importance of land in First Nations’ culture and the policy of the “land grab” are underscored throughout the novel and become a recurrent theme of King’s later writing, such as in *The Inconvenient Indian*. However, when asked – in an interview – whether he defines himself as an Aboriginal writer with special obligations to issues connected to an ethnic minority, he opts for a wider perspective:

“I don’t know, I mean my obligation is to write well. If I have any obligation at all, it is to write well, and help out the next generation of writers who are coming along, either by example or by talking with them. I do some of that, not as much as other people do, but I do some. But I think the main obligation is write well and do your work as best as you can” (King in Wilson, n.p.). He reveals a similar attitude to his idea of humour, but admits to innate varieties:

“Well, I mean, many Native people use humour just to try to deal with the tragedies that they encounter. I don’t know that Aboriginal humour is different in major ways from other humour from other cultures. I think certainly subject matter has a lot to do with humour. I think though that Native humour tends to be more self-deprecating. I think Native humour tends to be more involving the whole community to where you don’t set up situations where everybody laughs at one person, where the humour is directed at an individual. I think Native humour tends to be more communal in that sense. I think white humour tends to be at an object of some sort. ... Native humour, I think, is more about the community, or it involves—everyone can laugh, rather than one person being left out of the equation” (King in Wilson, n.p.).

2. I’m not the Indian You Had in Mind

As a broadcaster and presenter on CBC and other media, King made a telling statement of his perceptions of Native issues and the remedies he envisages in a video called *I’m not the Indian You Had in Mind* (2007). Introducing the video with the statue of a stereotypical “cigar store Indian” in full battle dress, he is keen on deconstructing Western traditional ideas and stereotypes. Reciting a poem about what it means to be called “Indian” to First Nations, three actors (Tara Beagan, Lorne Cardinal and Thomas King himself) explain that society’s perception is guided by traditional images of “Indians” in films and other media, but that these are not “the Indians [we as contemporary First Nations Canadians] have in mind.” Although some of those images are positive and some negative, they tend to be stereotypes. First Nations people in Canada, King and his colleagues point out, live like everyone else – they are your neighbors, your bus drivers, your shopkeepers. But since the time

of the earliest settlers, First Nations people's lives have been dominated by immigrants. An extract from the video underlines the inherent message:

Thomas King: I'm not the Indian You Had in Mind

"I'm not the Indian you had in mind I've seen him, I've seen him ride
Rush of wind, darkening tide
With wolf and eagle by his side [...]
I'm not the Indian you had in mind I've heard him, heard him roar
The warrior wild in the video store The movies that we all adore
The clichés that we can't rewind [...]
I'm that other Indian
The one who lives just down the street The one you're disinclined to meet
The Oka guy, remember me? Ipperwash, Wounded Knee?
That other one
The one who runs the local bar
The CEO, the movie star
The elder with her bingo tails
The activist alone in jail
That other Indian
The doctor
The homeless bum
The boys who sing around the drum
The relative I cannot bear [...]
sometimes late at night
when all the world is warm and dead
I wonder how things might have been
had you followed, had we led
so consider [...]
course you can always ask this buck you like so much this Indian you idolize
perhaps that's wisdom on his face
compassion sparkling in his eyes
he may well have a secret song
a dance he'll share
a long lost chant
ask him to help you save the world
to save yourselves
Don't look at me
I'm not the Indian you had in mind"

This is a funny, rhymed poem spoken by three Indians, immersed in the white world, with tons of little video clips from our past film history. The poem talks about Indians as they are in reality, compared to what they are in the imagination of our culture. Thomas King, the writer and director of this short clip, is of mixed white and Indian descent. An author, a lot of his writing, as well as this video, mixes the perspectives of the cultures. (Johnson n.p.) More recently, there have been educational initiatives to counterbalance the stereotypes connected with the term *Indian* and pose the question whether using this expression might even be politically correct. A case in point is the *Aboriginal Integration Project* from British Columbia's school district 79. In a video, a First Nations activist discusses the issue of calling their nation "Indians" in a humorous and challenging way, using the history of Columbus to make her point – a valuable exercise in reflecting stereotypes and aptly called "labeling" (ACIP n.p.). Students are asked to give their own feedback on their learning process as far as vocabulary words, notes from the video, teenage labels and reflections are concerned.

3. The Inconvenient Indian

Once again, it took the humour and diligence of Thomas King, as histori- an as well as novelist, to deliver a succinct answer to many of the connect- ed issues in his *The Inconvenient Indian* (2012). He turns history upside down, but, at the same time, he is able to alert his readers to the problem- atic interactions between Aboriginals and the mainstream community with answers that do not sound too optimistic.

The Inconvenient Indian is a mixture of entertaining stories and historical narrative. And there is a direct connection to the novel *Green Grass* as well, when the book title is explained as part of the Indian experience with White settlement:

“I know that Andrew Jackson promised the Choctaw and the Cherokee that, if they left their lands east of the Mississippi and moved west of the river, ‘There beyond the limits of any state, in possession of land of their own, which they shall possess as long as grass grows or water runs. I am and will protect them and be their friend and father’” (King, *The Inconvenient Indian* 224).

In contrast to the novel, however, the criticism of White politicians, broken treaties and unfulfilled promises is much more overt. King’s point is brutal: “it’s all about land”:

“Treaties, after all, were not vehicles for protecting land or even sharing land. They were vehicles for acquiring land. Almost without fail, throughout the history of North America, every time Indians signed a treaty with Whites, Indians lost land. I can’t think of a single treaty whereby Native people came away with more land than when they start- ed. Such an idea, from a non-White point of view, would have been dangerously absurd.

In fact, treaties have been so successful in separating Indians from their land that I’m surprised that there isn’t a national holiday to honour their good work. But we could fix that. We could, if we were so inclined, turn Columbus Day and Victoria Day into Treaty Day. After all, Columbus didn’t discover America, and Queen Victoria never set foot in Canada. (King, *The Inconvenient Indian* 224-25)

Already a look at the contents of *The Inconvenient Indian* shows that King leaves no doubt about his message as to why Indians *were* and that Indi- ans *should be* inconvenient. Right from the beginning King argues whether it is appropriate to use the term *Indian* – and *Whites* for that matter. He comes up with a similar solution as the Aboriginal Integration Project: When I was a kid Indians were Indians ... Columbus gets blamed for the term but he wasn’t being malicious. ... I’m not going to argue for a single word. I don’t see that one term is much better or worse than another. ‘First Nations’ is the current term of choice in Canada, while ‘Native Americans’ is the fashionable preference in the United States. I’m fond of both of these terms, but, for all its faults and problems – especially in Cana- da – ‘Indian’, as a general designation, remains for me, at least, the North American de- fault.

...

And Whites. Well, I struggled with this one. ... [a] friend told me that if I was going to use the term ‘Indians’ I should call everybody else ‘cowboys’. Both of these possibilities are fun, but there are limits to satire. Besides, ‘Whites’ is a perfectly serviceable term. Native people have been using it for years, sometimes as a description and sometimes as something else. Let’s agree that within the confines of this book the term is neutral and refers to a general group of people as diverse and indefinable as ‘Indians.’ “(King, *The Inconvenient Indian* xii)

Although, as mentioned before, *The Inconvenient Indian* can be appreciated as both history and fiction, King already makes clear in his prologue that “Truth be known, I prefer fiction”(King, *The Inconvenient Indian* xi). And so it does not come as a surprise that this juxtaposition of Whites and Indians reappears in his novel as well – but here tongue in cheek in an episode where the Old Indians are being transformed into characters from the creation story:

“Indians can run fast. Indians can endure pain. Indians have quick reflexes. Indians don’t talk much. Indians have good eyesight. Indians have got agile bodies. These are all Indian gifts, says Nasty Bumppo.

Interesting, says Old Woman.

Whites are patient. Whites are spiritual. Whites are cognitive. Whites are philosophical. Whites are sophisticated. Whites are sensitive. These are all white gifts, says Nasty Bumppo.

So, says Old Woman. Whites are superior, and Indians are inferior” (King, *Green Grass* 434).

When reading *Green Grass* and *The Inconvenient Indian* in a parallel way, it is, on the one hand, quite interesting and rewarding to see the same or similar topics reappear in both texts; on the other hand, it will become obvious that the narrative of *The Inconvenient Indian* is much more poignant if not sarcastic as far as the aims and actions of the Whites are concerned. But this is a different topic and quite beyond this teaching module about Indian issues and White responses.

As all his writings, the core of King's *Inconvenient Indian* deals with the relationship between Indians and Whites over the centuries; knowledge of this relationship is helpful to understand much of the irony and exacerbation in *Green Grass*. While in the novel, the Four Old Indians – in a hilarious scene, dealt with in the teaching section of part III of this essay – are able to fix the conventional Western by changing the usual outcome, in *The Inconvenient Indian* Thomas King is less optimistic:

“Indeed, North American Indian policy in the last half of the nineteenth century had many of the qualities of a bad film. It was a low-budget affair with a simplistic plot ... For 250 years, Whites and Indians had fought as enemies, had fought as allies, had made peace, had broken the peace, and had fought each other again. ... Throughout the history of Indian-White relations in North America, there have always been two impulses afoot. Extermination and assimilation. Extermination of Native peoples, especially in the early years, was not considered ‘genocide’ ... so much as it was deemed a by-product of ‘manifest destiny’ ... The second impulse, assimilation, argued for salvation and improvement” (King, *The Inconvenient Indian* 100 f.).

Of course, *Green Grass* as a novel can easily be read and understood by itself; the treasure hunt, however, called forth by the three intertwined plot lines will become more rewarding if chapter 9 of *The Inconvenient Indian* is included as a backdrop to King's philosophy – if only looking more closely at the title of the chapter “As long as the grass is green” (215- 247) and its quotation from Will Rogers, a Cherokee himself: “Buy land. They ain't making any more of the stuff.” Here, the author asks the sardonic questions “What do Indians want?” (215) followed by “What do Whites want?” (216) and points out that, contrary to White perception, land has always been a defining element of Aboriginal culture – only not quite in the sense of capitalist acquisition. Beyond Jackson's broken promise to the Indian tribes along the Mississippi, this chapter criticizes the pseudo reasoning that Aboriginal people did not know how to use land properly, which was also used to legitimize White land appropriation and the creation of reservations.

By and large, the common thread in *The Inconvenient Indian* is grounded on the bitter but not surprising assumption that Native people posed a hindrance to the westward movement of Europeans and were badly mistreated in the Residential Schools of Canada. And despite all attempts at reconciliation, Whites have not yet learned two lessons – that Native cultures are not static and that Indians are not special, as King already expressed in the poem *I'm not the Indian You Had in Mind*.

There are several aspects that Thomas King, as a Native North American himself, is not particularly happy about: amongst them the twist on land, where private ownership – the White concept – contravenes the Native control of land as a communal task; the tax-free gambling casinos on Reserve land; and the controversial organization of AIM (American Indian Movement), which should have had more faith in the laws of the land and the judicial system. But the author is not shy of using his favourite animal, Coyote, to make a derogatory comment about this “great theory”:

“The idea that justice is blind and that everyone is equal before the law reminds me of a traditional story that I've heard over the years, in which Coyote tries to convince a band of ducks that he has their best interests at heart. Even if you don't know the story, the premise alone should make you chuckle” (King, *The Inconvenient Indian* 157).

His summary is not particularly optimistic but allows for discussion:

“In the history of Indian-White relations, it is clear that politicians, reformers, the clergy, the military, in fact the whole lot, knew the potential for destruction that their policies and actions could have on Native communities. They were betting that something good would come out of the devastation. And they were able to make these decisions with easy confidence, because they weren't betting with

their money. They weren't betting with *their* communities. They weren't betting with *their* children. Ignorance has never been the problem. The problem was and continues to be unexamined confidence in western civilization and the unwarranted certainty of Christianity. And arrogance. Perhaps it is unfair to judge the past by the present, but it is also necessary" (King, *The Inconvenient Indian* 265).

III. The Stories – Teaching Modules How to teach – and what to teach in *Green Grass*

The teaching modules for *Green Grass* can be used as a sequence as well as independently. In either case it will be useful if students have accomplished a first reading of the novel and thus are able to sort out the three story lines of the novel by using an inventory of characters, the herringbone technique and a timeline of Indian affairs.

Apart from the **introductory module**, which I suggest to use as a general introduction, teaching **modules 1 to 6** follow the principles of task-based teaching (TBT, see Willis and Willis) and are organized in this sequence:

1. **Guided Start** (initiation) – introducing the topic in question and building up students' knowledge and language skills;
2. **Experiential Learning** (appropriation) – including speaking, listening, reading and writing activities;
3. **Target Activity** (transition and evaluation) – putting together what students have learned in a culminating event or project.

These modules were designed and tried out for English language courses in German grammar schools, based on the curriculum for intermediate and advanced classes preparing for the final examinations (Abitur). The language scope is in accordance with the competence scales of the Common European Framework of Languages (CEF) B2 and C1; some of the teaching units may also be used in the final classes of middle school.

Introductory Module

While reading, the students are encouraged to compile relevant information about the novel's characters by filling in the inventory of characters and an overview of the plot lines using the herringbone technique. Depending on the level of performance these worksheets can either be provided in a blank or a (partly) filled-in version.

Inventory of Characters

Blackfoot Indians	
Alberta Frank	a university lecturer wanting a child but no husband; she is trapped by being involved with two men (Charlie and Lionel) standing for opposite lifestyles
Charlie (Looking Bear)	a flashy and ambitious city lawyer; he represents Duplessis Int. Association in an environmental (dam) issue. He is the son of Portland, aka Iron Eyes Screeching Eagle
Lionel (Red Dog)	a local TV salesman, self-effacing and too modest; made three major mistakes that determined the course of his life; timid, struggles to pursue opportunities, vows to display traits of his hero (John Wayne), begins to stand up for himself, gains confidence in his own abilities
Latisha	Lionel's sister, owner of the Dead Dog Café, with mystic culinary delights; tourists believe they eat dog meat

Eli (Stands Alone)	professor in Toronto, finds his destiny in a tiny streamside cabin blocking a dam, shows courage in the face of adversity, dies in an earthquake, but his sister Norma builds a new cabin
Norma	Lionel's aunt, very judgmental, closely connected with her native family, advises Lionel to come back to the reserve
	Connected characters
Bill Bursum	owner of an entertainment centre, speculates on land near the dam, has "known Indians all his life"
Dr. Hovaugh	lazy director of a mental asylum in Florida, worried about his patients' (Old Indians) escape, gradually realizes that the escapees are committed to fix the world
Babo	Black janitor in the mental asylum, communicates with the Old Indians
Portland (Looking Bear, aka Iron Eyes, Screeching Eagle)	Charlie's father, former Hollywood actor, had to wear a fake nose to become a famous Indian actor, returned to L.A. but unable to regain his past status as a celebrity
The Old Indians	
Four escaped Aboriginal men (may also be female), each responsible for telling a chapter of the novel to the unknown narrator. They tell a creation story in which they are identified as certain characters. They encounter biblical characters as well as western literary figures and change their names accordingly	
First Woman	Lone Ranger (TV character): narrator of chapter 1
Changing Woman	Ishmael (narrator of <i>Moby Dick</i>): narrator of chapter 2
Thought Woman	Robinson Crusoe (protagonist of Daniel Defoe's novel): narrator of chapter 3
Old Woman	Hawkeye (protagonist of <i>Leatherstocking Tales</i>): narrator of chapter 4
Trickster God Coyote (& invisible narrator) At the beginning of the novel, Coyote's dream takes form and runs amok, calling himself GOD, but Coyote only accepts it as a facsimile of himself – having everything backwards, therefore calls it DOG	

Herringbone Technique (based on Thaler 2008: 89)

	image of a fish skeleton	
Who		Where
Coyote and unknown narrator		close to Blackfoot reserve
the Four Old Indians		on their way from mental institution to Blackfoot re-serve
Blackfoot Tribe members Dr. Hovaugh, Babo		on the reserve or on their way to it
Why		What
to answer the question why there is so much water everywhere		narrator tells the Indian creation story
to save the world from harm and trouble		escape from the mental asylum and tell each other about the creation of the world
to find solutions to their problems, to celebrate, to fulfill a quest		meet for the annual Sun Dance looking for the Old Indians
How		When
to explain the Old Indians' escape and why there is so much water		after the Sun Dance

the Old Indians cause the dam to break, Eli Stands Alone is killed		in the week of the Sun Dance
many problems solved, not everyone happy about the outcomes		in the week of the Sun Dance
	main ideas	
Leading a life between two cultures, between tradition and modernity, is complicated Trying to make up for past mistakes does not always work out Not giving up to make ends meet is honorable but, more often than not, futile		

As useful background information the students can then compile and extend their timeline of Indian removals – as a research project (blank) or as information input, backed up by visual and video resources.


Timeline of Indian Affairs

Date	Event
1803	Louisiana Purchase: US President Jefferson bought land from Napoleon (west of the Mississippi to the Pacific) for \$ 15 million and doubled US territory by that
1804-1806	Lewis & Clark Expedition Assessing the new territory and its resources in a transcontinental expedition
1812-1815	Anglo-American War Americans declared war against British Empire, which supported Indian tribes to stop, amongst other reasons, American expansion – after heavy losses on both sides: peace treaty in Ghent – settling of present border between Canada and the USA
1830	Indian Removal Act initiating forced migration of Native Americans from the south western states to unsettled land across the Mississippi; west-bound movement of white settlers; “Trail of Tears” as a result of forceful removals with death of thousands of Native Americans; President Jackson’s deceitful promise to Native Americans: “land of their own, which they shall possess as long as grass grows or water runs ”
1861-1865	Civil War Union and Confederate forces joined by many Native Americans; individual tribes forced into reservations in the name of “civilization of Native tribes”
1874	Fort Marion Southern Plains tribes forced into reservations, imprisonment of “dangerous individuals” at Fort Marion (former Spanish fort in St. Augustine); drawing materials, ledger books and pencils handed out to prisoners who created Ledger Art.
1876	Battle of Little Big Horn


	the Lakota defeated General Custer’s 7 th US Cavalry Regiment; reason: extensive gold finds on French Creek in the Black Hills – Sioux refusal to sell their tribal grounds – government decision to take area by force
1890	Wounded Knee Massacre triggered off by Ghost Dance Movement (Indian dance that US authorities suspected to be prelude to warfare), 7 th US Cavalry Regiment opened fire to disarm the Lakota Sioux due to misunderstanding and ignorance on the soldiers’ part; punch line in a series of crimes on the indigenous population of North America
1973	Wounded Knee Incident American Indian Movement (AIM) occupied the reservation of Wounded Knee and took hostages; wanted to draw attention to demands of equal treatment and democratic procedures (e.g. fighting corruption on the reservations); worldwide media coverage, siege by the FBI, imprisonment of AIM activists.

Modules 1 to 6 may be used individually and in no particular order. They consist of three worksheets each (guided start, experiential learning, target activity) and the given tasks often refer to different parts of the novel *Green Grass*.

Module 1 – Indians are ... (the Creation Myth)


activities	topic and tasks	materials
Guided Start working with rubrics and preparing short stories to be told in plenary in the “Indian tradition”	Oral Storytelling tasks: students familiarize themselves with totem poles, identify them as part of the Indian cultural-religious heritage and study animal symbols; functions of totem poles are researched and explained: telling younger generations about the meaning of the poles	 photographs of totem poles in Stanley Park, Vancouver
Experiential Learning working in groups and generating gallery walk, exhibits presented by group experts	Creation Myth versus Bible Stories tasks: students scan and analyse different passages in the novel (☒materials) and find references to both Indian and Bible stories; they juxtapose the narratives with critical purpose and develop transcultural competence	Green Grass: pp. 1-3; 38-40 pp. 40-42; 72-74 pp. 386-391
Target Activity working in tandems and presenting results in plenary	Trickster God Coyote (GOD ↔ DOG) tasks: the ambivalent role of this leading figure in Indian mythology is to be re- searched; students present passages from novel (☒materials) and discuss findings in plenary	Green Grass: pp. 1-3; 72-74; 105-107; 112; 448-450; 455f

Module 2 – in Bed with an Elephant and Borders


activities	topic and tasks	materials
<p>Guided Start</p> <p>analysing a cartoon in graded steps, writing captions and discussing messages</p>	<p>Borders</p> <p>tasks: Pierre Trudeau’s famous quote (about sleeping in a bed with an elephant) is related to US-Canadian relationships; students comment on: “The Americans are our best friends – whether we like it or not.”</p>	 <p>Cartoon elephant-mouse</p>
<p>Experiential Learning</p> <p>watching and discussing the video clip <i>Airport Security</i> by Canadian comedian Rick Mercer</p>	<p>Message from Transport Canada</p> <p>tasks: students watch video clip (https://www.youtube.com/watch?v=yZfbTlYpKY0&spfreload=10) and explain contents and irony; they focus on how Canada as a nation, border guards and passengers are portrayed and explain meaning of clip; plenary discussion about US-Canadian relationships</p>	<p>video clip</p>

<p>Target Activity</p> <p>analysing excerpts from the novel; letter writing</p>	<p>Borderline Cases</p> <p>tasks: students identify episodes of border incidents in <i>Green Grass</i> (→ materials) and describe meaning; writing a letter of complaint to local MP</p>	<p>Green Grass: pp. 258-262; 282-284; 309-314</p>
--	--	--

Module 3 – Broken Promises

activities	topic and tasks	materials
<p>Guided Start</p> <p>describing different book covers; writing blurbs</p>	<p>Book Title</p> <p>tasks: students find different covers and discuss their cultural contexts by informed guessing; they research the historic meaning of book title <i>Green Grass ...</i> (cf. timeline)</p>	 <p>internet search</p>
<p>Experiential Learning</p> <p>individually scanning and analysing excerpts from the novel; mind mapping in plenary</p>	<p>Broken Promises</p> <p>tasks: students identify passages dealing with Alberta’s lecture and Alberta’s men (→ materials); they establish historical references and add information to timeline</p>	<p>Green Grass: pp. 4-19 and 42- 47</p>
<p>Target Activity</p> <p>interpreting some of the novel’s main episodes, such as relations inside/outside the Blackfoot reserve, using think-pair-share</p>	<p>Birthday invitations</p> <p>tasks: students focus on Lionel’s invitation to Alberta’s birthday party and her declining it; they discover the case in point and assess whether Alberta’s behaviour towards Lionel or Charlie can be compared to the way the US government treated the Native Americans</p>	<p>Green Grass: pp. to be identified by students</p>

Module 4 – Dead Dog Café and Indian Stereotypes

activities	topic and tasks	materials
Guided Start listening to radio broad- cast, identifying characters and humour	Stereotypes tasks: students research background to CBC radio program “Dead Dog Café” (http://www.cbc.ca/radio/rewind/dead-dog-cafe-comedy-hour-1.2801276) and invent further telling names of restau- rants (as in: Lettuce surprise you, Händel	CBC podcast
	with care, Has Beans etc); they write blogs on the question “is selling dog meat legal?”	
Experiential Learning identifying excerpts from the novel; reading between the lines; appreciating elements of humour	Dead Dog Café tasks: students work on excerpts from the novel (☞materials) and episodes in Latisha’s café; identifying instances of humour and satire, commenting on them	Green Grass: pp. 115-118; 141-148; 171- 177; 370-377
Target Activity writing a guest book entry for Dead Dog Café as either an American or Canadian tourist	A Guest Book entry tasks: “Dear Guest Book ...” (reactions of Americans and Canadians)	guest book entry

Module 5 – Tribal Police and the RCMP

activities	topic and tasks	materials
Guided Start watching and commenting video clip by Canadian comedian Rick Mercer	Training with the RCMP tasks: students watch video (https://www.youtube.com/watch?v=bYT4NLauvKg&spfreload=10) and identify different episodes in video clip; they comment on funny incidents	video clip
Experiential Learning individually scanning and analysing excerpts from the novel; comparing notes in plenary	Tribal Police tasks: students answer text related questions (☞materials): Why did Milford end up in jail? How did Amos, as a member of the tribal police, help his brother-in-law? Students compare the competences of the tribal police with those of the RCMP	Green Grass: pp. 336-345
Target Activity watching video clip and making notes on an RCMP recruitment advertisement in critical intention	The future of the RCMP tasks: students write a critical review on the RCMP recruitment video (https://www.youtube.com/watch?v=0eYQFOV-fBE&spfreload=10)	video clip

Module 6 – Fixing the Film and Western Ideology

activities	topic and tasks	materials
Guided Start watching film excerpts	Western Ideology tasks: students select typical episodes and	video clips
and identifying special episodes	create rubrics such as “Good guys and bad guys”; they discuss evidence of/experiences with this particular film genre – what are Indians made to look like?	on typical Western films
Experiential Learning individually scanning and analysing excerpts from the novel; mind mapping in plenary	The Sun Dance tasks: students discuss unpleasant incidents caused by tourists during the ceremony (☞materials); they comment on the issue: Why does Eli hesitate to take his girlfriend Karen to the dance?	Green Grass: pp. 149-150; 151-154; 287-288; 290-291; 372-375; 379
Target Activity interpreting episodes from the novel; comparing results in using think-pair-share	Fixing the (Western) film tasks: students describe and comment on the viewers’ reactions in Bill Bursum’s TV shop (☞materials); they discuss the author’s intention of twisting reality; text analysis: how does he make it seem realistic?	Green Grass: pp. 355-359

Klewitz 2017b

B 4e South Africa - Sindiwe Magona: *Mother to Mother* (novel)

Sindiwe Magona, *Mother to Mother* (1998)

Author

The first of eight children, Sindiwe Magona was born in Tsolo, Gungululu in 1943 and grew up in a township near Eastern Cape (then Transkei). She was employed as a domestic worker and gained her secondary and undergraduate education by correspondence. She graduated from the University of South Africa and earned a Master of Science Degree in Organisational Social Work from Columbia University. An Honorary Doctorate in Humane Letters was awarded to her by Hartwig College in Oneonta, and in 1997 she was appointed a New York Foundation for the Arts Fellow. At the University of Western Cape she was Writer-in-Residence and also working at Georgia State University. She currently lives in South Africa, active as a storyteller, Xhosa teacher and translator. After her university education she applied for a position with the United Nations in New York and was appointed to work for the UN Department of Public Information presenting anti-apartheid programs about the UN role in the international struggle against apartheid till 1994. She continued working for the UN until she retired in 2003, and after that returned to South Africa, staying connected with a number of universities.

As a prolific writer she published nine books, among them: Her autobiography “To My Children’s Children” (1990) and the novel “Mother to Mother” (1998) – the fictional account of Amy Biehl’s killing of 1993, also adapted to a play and film rights acquired in 2003. Her other works include: 1991 – “Living, Loving and Lying Awake At Night”, one of Africa’s 100 Best Books of the 20th Century; 2008 – “Beauty’s Gift”, shortlisted 2009 for the Commonwealth Writers’ Prize; 2009 – “Please, Take Photographs”, a collection of poems.

Dr. Magona received numerous awards for addressing social concerns, promoting Xhosa culture and language and contributing to South African literature. In 2011 she was given the highest presidential award in South Africa and – together with Nadine Gordimer – the Unbokodo Award.

During the years of apartheid she worked for peaceful change in South Africa, was the founding member of the Women’s Peace Movement in 1976 and is acknowledged for her work in women’s

issues, the plight of children and the fight against racism. Her work has been published in, amongst others, The New York Times, The New Internationalist, Fair Lady, Oprah Magazine and Femina. Although 15 years older than her protagonist Mandisa in “Mother to Mother”, it is not difficult to find autobiographical traits in this novel. Born in Gungululu and growing up in the Cape Flats, Magona’s and Mandisa’s families were forcefully relocated to a black township (referred to in the novel on pages 27, 48, 52); like Mandisa, who always cherished that wish (130), she couldn’t attend High School and was a single parent with three children. Working as a domestic servant (20 ff.) education was not available for her. So, in her writing she challenges and influences public opinion and wants to empower black youth and women for their new roles in South African post-apartheid society.

Contents

In her preface, Magona sets the stage already: the case of Amy Biehl, attacked and killed by a mob of black youth in August 1993. The fate of the white American student, spending time in post-apartheid South Africa and helping to prepare black people for the first democratic elections, attracted much attention and sympathy, because Amy fell victim to those people she had wanted to support. The author, however, in her novel wants to focus on the perpetrator’s world and the question of which lessons can be learned from knowing more about the forces that made the young woman’s killer a lost creature of “malice and destruction” (V), the legacy of apartheid, as Magona calls it.

Mother to Mother consists of 12 chapters, quite different in length and without strict chronology, in which the first-person narrator Mandisa addresses, in parts, the mother of a young American student from New York. Amy spent ten months at an African university to learn about Xhosa culture and language and on her last day is saying goodbye to her friends from the black townships. The first sentence of this very emotional, yet imagined conversation, called *Mandisa’s lament*, says it all: *My son killed your daughter* (1). The main part of the narrative, however, is written as a diary covering Amy’s last day in South Africa, interspersed with frequent flashbacks to illuminate the background and upbringing of Mxolisi, the narrator’s son.

In **Chapter 1** Mandisa talks to the victim’s mother in order to help ease her pain and understand her son’s actions as a means to overcome her own grief. Her “*lament*” is set apart from the main story by *italic print* and taken up again at irregular intervals throughout her diary of the tragic events (Chapters 7, 8, 11 and 12). In it, Mxolisi’s mother asks the victim’s mother of forgiveness and understanding, not without a reproach of Amy’s conduct: “why did she not stay out?” (3). But she also admits that she is not surprised about Mxolisi’s deed.

With a look at Amy’s last day in South Africa, Mandisa’s diary of the events leading to the American student’s death starts in **Chapter 2**, where she appears as an “over-eager puppy” (6) getting ready to take her farewell from the place and people she has stayed with for the last ten months. The first-person narrator then takes the reader to her own place, Guguletu, where she is also about to leave, but in a different mood and to a different place. Whereas Amy is optimistic and looking forward to meeting her black friends from university, Mandisa is worried about her three children, wonders whether they don’t feel neglected by her having to go and work for a white person in the rich suburbs from Monday to Saturday every week. So she leaves her house with a guilty conscience, remembering Mxolisi’s complaints about the lack of food (8). By switching perspectives between Amy’s and her own world, the big contrast between two parts of society is clearly indicated. What makes things worse is that later in the day Mxolisi and his friends are refused the use of an Anglican Church’s meeting hall and forced to move on “hungry for excitement” (19) – apparently tumult is ahead in Guguletu.

In the next two **Chapters (3 and 4)** the diary of this Wednesday 25 August 1993 is continued till 7:45 pm. Mandisa is sent home by her employer, because there is rumour of troubles in Guguletu; Mandisa is surprised but not unhappy as her working conditions are not for the best – “Mrs Nelson breathing down my neck every minute” (20). On her way home, in a bus, she recollects her family being uprooted by the white apartheid government and forced to move to Guguletu, when she was not even ten (26). She ponders about her three children, is worried about her oldest son Mxolisi, but emphasizes “this bond between us” (40) and complains about her daughter Siziwe with her

nonchalance and lack of concern for Mxolisi (cf. 42), whereas her youngest son Luga seems to give her more pleasure; he is the reader of the family and not easily disturbed: “a house could burn down” (42). She is very concerned about her own people and the fact that a white woman is killed in Guguletu, feeling that trouble is ahead with “Saracens” (police armoured cars) gathering at the nearby police station.

Chapter 5 contains a flashback to her childhood in 1968, when Mandisa recounts how she came to Guguletu (“this accursed, God-forsaken place” 48) as a 9-year-old girl and, at the same time, recalls happy memories of her family’s former abode in Blouvillei and Friday delights of buying sweets and getting rewards. Her family’s business of bottling ginger beer and selling it to workers on their pay day was brutally finished by the government’s decision to move all Africans in the Cape Town area to the black township of Nyanga (cf. 52). To announce the imminent relocation of natives aeroplanes were dropping propaganda leaves and despite all protests and appeals to parliament her family and neighbours were driven out by army and police vehicles with bulldozers destroying the tin shacks (cf. 65). Her parents had to move out with barely anything to take – “a long line of wearied humanity” (66), hounded by government vehicles and “bayonets prodding their backs” (66).

Resuming her diary at 10:05 pm, Mandisa is now really worried about the situation in Guguletu, particularly since Mxolisi has not returned home and she wants to know about his whereabouts. We get some inside into the make-up of her present family situation. Mxolisi is shown as being very different from her other two children, consistently disobedient (cf. 67) and hiding behind a wall of silence. Mandisa feels anxiety and again notices “all those Saracens at the Police Station” (68). On the other hand she is full of praise of her present husband Dwadwa, calling him a good provider; but he dislikes Mxolisi calling him “Long-Foot” and “Long-Bowel”, referring to his greed for meat. When Dwadwa warns her against Mxolisi, she defends him (cf. 71). Mandisa now knows for sure that a white person was killed in Guguletu, but whether there is a connection to Amy’s death is not made clear at this stage although there is a strong hint to a person “killed while doing good” (69). In a further flashback she recollects a similar incident in South African East London, where in 1960 three Belgian nurses were beaten up badly by African men. They had only wanted to protest against atrocities committed in the name of apartheid. Addressing Amy’s mother directly Mandisa does not understand why Amy did not keep off the black settlement but expresses her sorrow for her mother (cf. 73).

A short diary entry in **Chapter 6** – at 4 am Thursday 26 August 1993 – recounts the police raid on Mandisa’s home, where they look for Mxolisi, who seems to have been in the place earlier that night. Instead of finding him they beat up family members badly. She is reminded of the killing of Biko, leader of student protests under the apartheid regime, and is aware of the fact that still the police means no security for the people in Guguletu.

The middle part of the novel (**Chapter 7 and 8**) comprises two extended flashbacks on Mandisa’s life in apartheid South Africa and make up a good one third of the narrative (74 of 210 pages).

The recollections of 1972/73 in **Chapter 7** go back to the time when Mandisa got pregnant under mysterious circumstances and Mxolisi’s birth. She recalls her bad luck in these years and how, during a chance meeting with her former school-mate Stella, she is confronted with a lot of bad news. With the forced removals her school was broken up as well and contacts lost. So, when sent to the white suburb of Claremont to do some shopping for her mother, she meets Stella again and catches up with childhood memories, some of them rather bad. For instance, Ribba, another former school-mate, died during a “botched back-yard abortion” (95). This is why Mandisa’s mother is worried about unwanted pregnancies and strongly dislikes the relationship between Mandisa’s brother Khaya and his new girlfriend Nono. She warns Mandisa against having sex and regularly controls her virginity. Mandisa has met China and spends a lot of time with him, only having “play sex” (96). Nono gets pregnant and, as an over-reaction, Mandisa’s mother takes her daughter out of her community and forces her to live with her grandmother Makhulu in Gungululu, a remote village in the Transkei (cf. 100). She is kind to her, but she misses China not even getting letters from him. At her grandmother’s place they expect the visit of Mandisa’s aunt Funiwe and she places great hope in meeting her, believing she will be her salvation (cf. 104). But her aunt finds out about Mandisa’s pregnancy, which is confirmed by the village midwife who examines her and confirms: “she has been

jumped into" (112). Mandisa's mother is completely shocked, as is Mandisa herself: "my very life came to an abrupt halt" (114).

Chapter 8 continues Mandisa's *lament*, where she complains that people now call her "*mother of the beast*". Then, the flashback to 1973 is taken up again showing how Mandisa is brought back to Cape Town by her infuriated mother and kept as a prisoner in her own home (cf. 115). He is ignored by her father and forbidden any contact with China. However, she writes letters to him indicating when she will be by herself. Eventually China visits her, but this turns out to be a catastrophe, because he rejects his former girlfriend and the child. At first, Mandisa is completely shocked, but then she is taken to China's home where her reception is hostile. A white priest prepares her marriage to China. In February 1973 Mxolisi is born – Mandisa had hated him during pregnancy ("with a venom too fierce ever to die" 127), but forgives him when he is first sucking her breasts. No longer does she want to marry China, disappointed by his ongoing rejection, but they get married anyway with China soon leaving her forever. Part of Mandisa begins to hate Mxolisi, because he has a negative effect on her life.

Instead of going to school, her strong wish having been promised a scholarship earlier for good results (cf. 123), Mandisa has to start working as a domestic. She watches Mxolisi growing up and finds aspects of his development "spectacular" (145). Mandisa begins to feel sorry for herself and, since Mxolisi's birth was an accident (cf. 156) she wonders if she hates him. At her brother's wedding she meets a man, nine months later her second son Lunga is born. Mxolisi now wets his bed and wonders where his real father is. Mandisa feels he carries a terrible guilt because of his two dead friends. Lunga's father skips the border and trains as a freedom fighter, and Mxolisi also gets involved with politics, but does not take part in the necklacing (cf. 159). Mandisa becomes very proud of her son and she learns that he even saved a girl from getting raped (cf. 162). The girl's mother testifies to this: "None stopped the crime, none. Until your son arrived on the scene" (163). This is, why from hindsight, Mandisa fails to understand how her son could become a murderer.

The diary is resumed in **Chapter 9** (6 am – Thursday 26 August) with Mandisa reflecting the reasons for the police raid on her house. She talks about Lunga's cuts and bruises, but they are only "superficial" (166). Siziwe seems the one to be really badly hurt, if in a psychological way: "this panicky cooing of a frightened dove" (167). She knows that Mxolisi came home shortly before the police raid and had seemed to hide something in the hut (cf. 169). Mandisa wants to go looking for Mxolisi now, but Dwadwa again warns her about him: "this child will bring us heavy trouble" (172). A further flashback in **Chapter 10** leads to childhood experiences in Mandisa's old home, and she reflects on "knowledge with which I was born" (173). Her mother was convinced that white people stole their land and Mandisa recollects her grandfather's storytelling about renaming the Cape of Good Hope.

In the second part of the chapter the diary is resumed at 1 pm Thursday 26 August, when Mandisa begins her search for Mxolisi, which turns out to look like a mystery hunt. As her daughter tells her that some boys had asked for Mxolisi, she begins to link her son with Amy's death: "When had I started thinking ...?" (185). The same Anglican Minister, who had refused Mxolisi and his friends the use of his church (cf. 13), appears telling Mandisa that Mxolisi could come any time to see him and then leaves a message for her on a piece of paper. Mandisa is to get a taxi and leave it at a certain place; in a rather mysterious way she eventually meets her son in a hiding place (cf. 194). She finds him in deep trouble, with "immeasurable fear in those eyes" (194), but gets no final answer if he killed Amy. Mxolisi finally says to her he didn't do it, but she doesn't believe him and knows that he will be arrested.

Chapter 11 starts with a direct message to her "*Sister-Mother*" (198) and Mandisa tries to explain the political background of the killing by quoting the slogans "one settler, one bullet", "with our match boxes we shall free ourselves" (198). She feels sorrow for the victim's mother but also expresses self-pity, she feels like a leper in her community with people throwing stones at her own children. Mandisa then utters a strong warning to other parents whose children now "are walking the same road my son walked" (199), but apparently does not understand why her own son was singled out from the crowd to kill the white student, is desperate and turns to her God for help. In a flash forward to "Guguletu, much later" (200) she wonders whether she is supposed to keen for the girl's

death, some neighbours understand her pain and give her hope, that violence may stop, the atonement of the white race and killing the demons of her son (cf. 201). She also picks up the conversation with Amy's mother and feels bound to her in sorrow.

This conversation is continued in **Chapter 12**, where she deplures her son's fate, with no hope, no perspective. She believes that Mxolisi belongs to a lost generation, while "chance has been busy in that other world – the white world" (203) and thus generalizes Mxolisi's experiences and behaviour. The final diary entry (late afternoon 25 August) is written like an eye-witness report of the killing. It takes up the arrival of Amy's car, the yellow Mazda – from Chapter 2 (18) – in Guguletu and gives an account of Mxolisi's gang walking the streets after being refused the Anglican church hall. They are close to his home, near the police station, and hit upon the car, where the passengers' reactions are described in some detail. The mob has recognized a white person and attacks her with the slogan "one settler, one bullet" (205). In this way the car is singled out – it is "set apart" (206). Although Amy and her black friends try to stay calm in the car, the situation gets out of control, more slogans are heard, stones are thrown, it comes to a climax and Mxolisi is cheered on by the crowd to stab Amy.

Characters

Mandisa Ntloko: the first-person narrator and protagonist of the story. In a fictitious conversation with the victim's mother (hence the title *Mother to Mother*) she admits, right at the beginning, that her son killed the daughter. She is torn in-between sorrow for the killed student and her family and compassion for her own son Mxolisi. Mandisa, particularly in the flashbacks of her story, gives the reader an impression of her own impoverished childhood and the struggles of black women suffering from the inhumane apartheid system, which tore society apart through racism and destroyed the lives of whole families, her own included. Her lament asks for forgiveness but, at the same time, accuses the white student of entering a black township without considering the dangers and consequences. It is an attempt to explain, through the lens of a killer's mother, why her son became guilty and appeared a victim himself. Her diary, working like a guiding thread, is an expression of exculpating a deed that cannot be excused and lead to the destruction of two young lives.

At the ending Mandisa claims her son was only acting as "an agent, executing the long-simmering dark desires of his race" (210), Amy's sacrifice blindly chosen, Mxolisi the blind arrow of wrath. She speculates that her son would not have become the murderer he is, if the white invaders could have been driven away long ago – in a reversal of nature "the difference of one sun's rise" (210), as mentioned in her grandfather's story (180) hoping that the sun will turn back and set in the east.

Mxolisi: Mandisa's first-born son is presented as a multi-faceted character who through early childhood experiences is deeply wounded. Mxolisi never asks about his father. He makes friends with two older boys, Zazi and Mzamo. During a campaign when students are boycotting classes (1977), police come looking for the two boys and storm Mxolisi's house. The 4-year-old happily gives away their hiding place: "here they are – pointing to the wardrobe ... a clever little smile on his face" (148). The police shoot them then and there, the two boys are buried and – from shock – Mxolisi stops talking altogether. It takes two years for him to regain his speech and only after a visit to a Sangoma (a traditional healer). He ends up killing the white student Amy but never openly admits the deed to his mother. He will be arrested eventually and put into prison.

Siziwe: Mandisa's only daughter is the offspring of a short-lived relationship between Lungile (later training as a freedom fighter) and her mother. The latter is wary about her nonchalance and reproaches her with not caring enough about her brother Mxolisi. She is badly inflicted by the police raid on her home but careful not to give away too much information about the whereabouts of her brother.

Lunga: is the "reader" in the family and represents their soft side. His mother calls him "a Dalmatian" (38), with Mxolisi being "a pit bull". He is badly beaten up during the police raid but not otherwise engaged in any political activities like his older brother or even in the riots of the black youth.

Dwadwa: Lunga's father and Mandisa's current partner proves to be a good provider to his family. He strongly dislikes Mxolisi and repeatedly warns Mandisa of his greed and unruly behaviour.

Amy: the white Fulbright student has come from New York to study Xhosi culture and language and help people prepare for the first free elections in post-apartheid South Africa. She is depicted as a happy and optimistic character, but insisting to give her black friends from university a lift to the black township of Guguletu and thus exposing herself to the danger of losing her life. She becomes the victim of long-stored wrath by a mob of aggressive black youth.

China: Mandisa's first boyfriend and Mxolisi's father. He is Mandisa's great disappointment because she had hoped for a happy reunion after a forced separation from her family. But things turn out very differently. China is not willing to accept his role as a future father and even rejects responsibility for the child (cf. 122). His family gives Mandisa a hostile reception but by mutual agreement between the families their marriage eventually goes through (cf. 131). Soon after, China leaves forever, even his parents don't know where he went and suspect that he was arrested for some pass offence (cf. 144) after leaving work.

Themes and Interpretation

Apartheid and Racism: the inhumane system practiced in South Africa until the release of Nelson Mandela from his imprisonment in 1990 and the first free elections in 1994 (see also Time Chart of South Africa). In the novel the social effects of and political fight against apartheid influence everybody's behaviour, lead to the destruction of individuals and the grief of families. The "roots of hatred" (176) go back to the invasion of South Africa by white settlers and are explained by Mandisa's grandfather in his story about the renaming of the Cape of Good Hope:

Going back to the explorer Vasco da Gama, it was originally called Cape of Storms, but the white sailors arriving there later meant to stay there and changed the name accordingly. They took the land from the people they found there. The natives, so the story continues, killed their cattle and burned their crops hoping that this would drive the whites away. It turned out to be a terrible sacrifice and the roots of hatred go back to those times (cf. 176). Thus, in 1857 the Xhosa destroyed all animals to drive the whites back to the sea and they hoped for a reversal of things, which did not happen. The white people remained "stubbornly alive" (181), their mines were thriving and in the meantime the local population was starving and dying. They were offered "rescue" by the whites through jobs in the mines. Despite all attempts of resistance with the slogan "one settler, one bullet" (Cetywayo and Bulhoek are mentioned) the natives had to take "the button without the hole" (182), in other words get accustomed to a money-based economy far away from their own traditions.

Violence: In her conversation with Amy's mother, Mandisa claims that her son Mxolisi's deed was "the enactment of the deep, dark, private yearnings of a subjugated race" (210). In this way, individual guilt is explained in terms of collective retaliation and deferred responsibilities. Initially Mandisa had supported "today's youth" and their actions. But she realized that first they stoned cars, then even attacked black people as "informers" and with the slogan "whites are dogs" wanted to make the country ungovernable. Originally praised as "The Young Lions" (76) they tackled the feared enemy – "that had for so long trampled on their parents and on the parents of those parents" (76) – but then fast descended into barbarism. A new phrase "The Necklace" was coined with the example of a black man from Guguletu, first kicked and knifed, then children put an old tire around his neck and poured some liquid into it and ignited it. Necklacing became more deadly than guns, the police did nothing against it and the children claimed a war was going on and "they were fighting the apartheid government" (78). So apartheid and violence are closely connected in South Africa's history and present struggle to find reconciliation between the races.

Atonement: Amy has become a victim in the aftermath of South African apartheid and is called "the imperfect atonement of her race" (201) in an attempt by Mxolisi's mother to explain her son's actions, although she has to admit to Amy's mother: "I do not pretend to know why your daughter died ..." (210). And her final statement indicates her helpless reasoning: "Your daughter, the sacrifice of hers. Blindly chosen. Flung towards her sad fate by fortune's cruellest slings" (210). The only positive note she can find is to trust in future reconciliation where victims and perpetrators talk instead of continuing to kill each other. Desmond Tutu's *Truth and Reconciliation Commission* established two years before the novel's publication is not explicitly mentioned but a step in the right direction.

South Africa – basic knowledge

Apartheid, as the official policy of South Africa (SA), was “only” introduced in 1948 when the National Party won the (whites only) election and implemented their racist program. Apartheid, as a system goes back much further in SA history and is closely connected with white settlement and securing control by a minority of colonists over the indigenous population. Like other continents such as Australia and the Americas, SA was by no means “terra nullius” but had a thriving native population. Portuguese sailors were the first to pass what was then called the Cape of Storms (Cabo das Tormentas), where the Atlantic and Indian Oceans meet and the ships begin to travel more eastward than southward. In the same, the 15th century the Cape was renamed Cape of Good Hope, because – as the novel *Mother to Mother* will have it – people had decided to stay here. They were no longer travelling in their ships (174). In the middle of the 17th century, the Cape Colony was established by the Dutch East India Company to secure their direct trade relations with the Far East and supply their ships with water and provisions. One century later, the British seized the Cape Colony from the Dutch.

With the arrival of white settlers the natives had lost access to their land and water holes. Resistance grew and, with the Great Cattle Killing (in 1857 by the Xhosa), it ended in a national catastrophe but didn’t drive the white settlers away. When diamonds were discovered a few years later, people from Britain and other countries flocked the area and pushed the indigenous population further back. They were now “offered” jobs in the newly established mines and had to accustom themselves to a new economy based on money (the button without the hole 182).

Under British control, a whole set of regulations was introduced to regulate their relationships with the natives. It combined Acts restricting native rights with establishing segregation between ethnic groups and thus guaranteed majority rule by the white minority. In 1910 the Union of South Africa was founded as an independent state and the segregationist British policy was fully implemented. Racial separation concerning landownership, the founding of separated urban territories and the restriction of black labour influx into towns and cities can be seen as forerunners of apartheid policies.

Segregation of and discrimination against the majority black population were codified by a series of SA Native Affairs Acts, which excluded black people from jobs, prevented them from owning land, apart from some native reserves, and created special areas for black people – far away from city centres (where they were living), forcing black people to move to townships on the outskirts of larger towns (*Mother to Mother* 59 ff.). In this way, people were separated according to their race. Special pass laws (*Mother to Mother* 144) were introduced requiring the black and coloured population to prove that they confined themselves to special townships.

The natives’ daily lives came under severe restrictions. They were condemned to live in ghettos (still existing in SA, as shown by Guguletu in *Mother to Mother* 27, 32 etc) and only given limited access to urban areas which were reserved for white residents. Black people were excluded from skilled jobs and restricted to manual labour on farms or for companies owned by white SA businessmen or foreign investors. Black females were used as domestic workers in well-to-do white households. Families might even have to separate, because black people were only allowed to go to urban areas if they had a job there. They had to work under severe conditions with little pay, because nobody was interested in establishing fair working conditions and fighting for their rights.

After the Second World War, with the official introduction of the apartheid policies, things got even worse. Apartheid (in Afrikaans meaning “separateness”) separated non-white groups (mixed race, Asians and native Africans) from each other, and the minority whites achieved supremacy. Blacks were not allowed to vote and subject to various forms of discriminations, with: prohibition of mixed marriages, demarcation of residential areas along racial lines, segregation of public facilities – as known in the USA from the 1930s – education severely limited for blacks, limitation of jobs black people could do.

But the apartheid system, from a very early stage, showed destructive tendencies for society and became more and more rigid and oppressive. That Western democracies did not intervene at an earlier stage is due to the fact that during the Cold War (between 1947-1991) SA proved to be a stern anti-communist ally. Also, countries like the USA and Britain were relying on important resources,

such as gold, diamonds and chromium, found in abundance in SA. The low wages paid to non-white workers were an additional attraction for foreign investors and guaranteed huge profits.

Yet SA became increasingly isolated, not least by UN Resolutions (the first in 1960, No 134) and sanctions and was forced to leave the Commonwealth of Nations in 1961. Domestic protesters staged demonstrations against apartheid and effective strikes. Leading figures were Steve Biko and Nelson Mandela. In 1976 a demonstration by students in the township of Soweto against being taught in Afrikaans rather than English ended with 500 students dead. Biko died under suspicious circumstances one year later in police custody (Mother to Mother 84).

As a result, SA became a truly totalitarian state; repressive government measures and control of the media, with a complete ban of TV until 1976, stepping up control by army and police forces, brutal raids on suspects and critics of the system exacerbated the internal situation. Also, in the 1980s the international scene began to change. The US Congress, Japan and Europe imposed sanctions against the apartheid regime. Foreign investors found it more and more difficult to find the required numbers of skilled workers in SA. And in formerly friendly states, like Rhodesia, governments allowed anti-apartheid guerilla forces to operate from across their borders. Many young blacks even trained in these countries as freedom fighters (Mother to Mother 160).

The secret war against the anti-apartheid movement, begun under Pieter Willem Botha's government (1978-1984), failed to stop the guerilla warfare in the country, even though some leaders from the ANC (African National Congress) and the PAC (Pan African Congress – a black nationalist break-away from the ANC) were killed. The forced removals of whole families, a common occurrence in those times, and segregation of races were not changed by minor reforms and in 1985 a state of emergence was declared.

By announcing a massive reform package and, first of all, releasing the who had become by then a national icon Nelson Mandela, the new Prime Minister de Klerk virtually ended apartheid in 1990 and paved the way for free elections in 1994. Nelson Mandela took office after 27 years imprisonment by the white apartheid regimes and became the first black president in SA. Whether things have improved in the young democracy, especially after his death in 2013, is a question open to debate. The "land of good hope" has certainly profited from Desmond Tutu's Truth and Reconciliation Commission with granting white and black perpetrators amnesty, but current allegations of corruption involving Jacob Zuma, in 2014 re-elected SA President, even fall back on the "Young Lions", which came under criticism by supporting Zuma and not living up to expectations after the abolition of apartheid.

Time Chart of South African History

Date	Event	Mother to Mother
since 1652	Cape Colony established: - in order to supply ships with water and provisions Dutch East India Company founds post at the foot of the Table Mountains; - expansion by white settlers, natives lose access to land and water holes; - natives work for the whites, mainly in mines	grandfather's story 173-183
1796	Britain seizes Cape Colony from Dutch	
1857	Xhosa National Suicide: the Xhosa (second largest cultural group in South Africa (SA) fear loss of identity and culture; want to retain their traditional societies intact; turn to the supernatural believing a prophecy that if they stopped sowing and killed cattle the whites would be driven into the sea; the Great Cattle Killing results in a famine, 30,000 people killed,	176-179

	about 29,000 destitute Xhosa have to seek work in the colony; Sir George Grey, Governor and High Commissioner of the Cape Colony (since 1854) tries to maintain diplomatic relations with the Boer republics	181
1867	diamonds discovered along the banks of the Orange River	
1879	British troops enter Zululand to control the area, Cetuyayo (Zulu King 1872-1879) defeats British army, killing 1,500 British soldiers and capturing a huge store of arms	182
1880	first Boer War between British immigrants and Dutch descendants	
1910	Union of South Africa established by the British as an independent state	
1913	Natives Land Act prevents black people from owning land	
1921	Bulhoek conflict; nearly 200 people killed in a battle between SA police and a group of Israelites squatting and praying in Queenstown	183
1923	Natives Urban Areas Act enables towns to become racially segregated	59
1948	National Party wins elections – policies of apartheid officially introduced	
1960	Belgium nurses attacked in East London; UN Security Council in Resolution 134 demands SA government to abandon policies of apartheid; pass system revived; black students banned from white universities	70 144
1960	African National Congress Youth League (ANCYL) banned by the apartheid government; re-established in 1994, also known as the “Young Lions”, criticized for their support of president Jacob Zuma prosecuted for corruption charges	76
1961	SA leaves the Commonwealth and becomes a republic	
1976	Soweto riots cause 500 casualties; first signs that apartheid regime would not be able to maintain rule without massive resistance	
1977	Black Consciousness leader Steve Biko dies in police custody; arrested during Soweto riots; his death unleashes new waves of protest and draws the world’s attention to the dictatorship in SA	84
1986	world-wide sanctions against SA	
1990	Nelson Mandela released from prison; Prime Minister F.W. de Klerk ends apartheid	
1990-1994	ANC and SA government negotiate laws on majority rule, power sharing government and new constitution, first free elections (1994)	
1996	Bishop Desmond Tutu establishes Truth and Reconciliation Commission	

Klewitz, Bernd (2017d). Sindiwe Magona: Mother to Mother. Freising: Stark Verlag. I 5-I 12.

B 4f South Africa - Nadine Gordimer: Beethoven was One Sixteenth Black (short story)

1 Getting started

Besprechung der Hausaufgabe/Einstieg: Überprüfen des Grobverständnisses (*Plenum*), Finden von Gemeinsamkeiten zwischen den Protagonisten und berühmten Persönlichkeiten (*think-pair-share*)

Erarbeitung: Beschäftigung mit dem Aufbau einer Kurzgeschichte anhand eines Zitates von Nadine Gordimer (*Unterrichtsgespräch*), Erstellen und Präsentieren von Charakterprofilen der beiden Protagonisten (*arbeitsteilige Gruppenarbeit, Plenum*)

Vertiefung: Festhalten einer typischen Pose für eine der beiden Hauptfiguren in Form eines Standbilds (*Partnerarbeit*), Feedback zu den *freeze frames* (*Plenum*), Auswählen des sympathischeren Protagonisten und Begründen der Entscheidung (*Positionslinie*)

Hausaufgabe: Erschließen der sozialen Situation in Südafrika zur Zeit der britischen Kolonialisierung, Herstellen von Bezügen zur Kurzgeschichte

2 Ben Morris' adventures in the context of apartheid

Einstieg: Zusammentragen wesentlicher Aspekte des Lebens von Ben Morris (*Gruppenarbeit, Plenum*)

Besprechung der Hausaufgabe: Diskutieren über das Verhalten von Ben Morris aufgrund der Arbeitsergebnisse der Schüler (*Plenum*)

Erarbeitung: Erarbeiten der Entwicklung der Apartheidpolitik in Südafrika anhand von Hintergrundtexten und Erstellen einer Zeitleiste über die Chronologie der Ereignisse (*teilweise arbeitsteilige Gruppenarbeit*)

Vertiefung: Hörverstehen zu Nelson Mandelas Engagement gegen die Apartheid (*Stillarbeit, milling around*), Diskutieren über die Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen und den Einfluss diverser Entwicklungen im Kampf gegen die Apartheid (*think-pair-share*)

Hausaufgabe: Analysieren der Motive für Frederick Morris' Ahnenforschungsprojekt und seiner Haltung zum neuen Südafrika der Post-Apartheid, Formulieren von fünf Fragen zu diesen beiden Themenbereichen

3 Frederick Morris' mission

Besprechung der Hausaufgabe/Einstieg: Austausch und Vergleich der Arbeitsergebnisse (*speed dating*), Klären offener Fragen (*Unterrichtsgespräch*)

Erarbeitung: Analysieren aktueller Probleme in Südafrika anhand von Cartoons, Hintergrundtexten und der bereits erstellten Zeitleiste (*arbeitsteilige Gruppenarbeit*), Präsentation der Arbeitsergebnisse und Aktualisierung der Zeitleisten (*Plenum*), Anstellen von Spekulation über die Zukunft Südafrikas (*Unterrichtsgespräch*)

Vertiefung: Äußern von Vermutungen darüber, warum Frederick Morris gerne dunkelhäutig wäre und weshalb er das Verhalten seines Urgroßvaters nur subtil bewertet (*Plenum*)

Hausaufgabe: Bearbeiten eines von zwei kreativen Schreibaufträgen

Einführung

Nadine Gordimer wurde nur 5 Jahre nach Nelson Mandela geboren. Fast ihr gesamtes Leben hat sie so die Entwicklung eines von der Apartheid gespaltenen Landes miterlebt und wurde auch durch die Dokumentation dieses Entwicklungsprozesses eine der berühmtesten Schriftstellerinnen Südafrikas. 1991 erhielt sie für ihr umfangreiches literarisches Werk, insbesondere aber auch für ihr lebenslanges Engagement für Menschenrechte den Nobelpreis für Literatur. Im Fokus von Gordimers schriftstellerischem Interesse standen Zeit ihres Wirkens die Folgen der südafrikanischen Apartheidpolitik auf das Alltagsleben der schwarzen wie weißen Bevölkerung. Gordimers messerscharfe Beobachtungsgabe macht ihre Kurzgeschichten zu wertvollen Zeitdokumenten, mithilfe derer sich für Schüler der Oberstufe die Situation im weit entfernten heutigen Südafrika leichter erschließen lässt. Die fiktiven Charaktere von Gordimers Kurzgeschichten sind zudem so authentisch und vielschichtig, dass die Beschäftigung mit ihnen die Schüler gleichermaßen fesselt und informiert. Mit 91 Jahren starb Nadine Gordimer am 13. Juli 2014 in Johannesburg.

Die *short story* „Beethoven was One-Sixteenth Black“ ist die Titelgeschichte von Gordimers elfter Kurzgeschichtensammlung und erforscht die tiefen Wunden, die das System der Apartheid in diesem Land hinterlassen hat. Die Geschichte wird aus der Sicht von Frederick Morris erzählt, der an der Universität Biologie lehrt und in seiner Jugend engagiert gegen das Apartheidregime kämpfte. Frederick Morris' Bedürfnis, mehr über seine Vergangenheit zu erfahren, wird durch ein Bild seines Urgroßvaters angefach, das er in einem Attachékoffer in der Abstellkammer seiner Mutter findet. Auf der Suche nach den Spuren des Abenteurers Benjamin Morris stellt Frederick anhand der wenigen Informationen, die er über seinen Urgroßvater Ben zur Verfügung hat, Spekulationen über dessen Leben in Südafrika vor Beginn der Apartheid an. Schließlich begibt er sich in die Stadt Kimberley, wo Diamantenfunde ab 1866 für den *gold rush* sorgten, der auch Frederick Morris' Ahnen nach Südafrika lockte. Es ist Morris' Wunsch, bei diesen Recherchen über seinen Urgroßvater auch mehr über die eigene Identität herauszufinden. Viele Fragen treiben ihn um: Gab es in seiner Familie Vorfahren mit schwarzer Hautfarbe? Wurde dadurch eventuell seine Rolle als Anti-Apartheid-Aktivist geprägt? Welche Zukunft steht der multikulturellen *rainbow nation* bevor? Den Antworten auf diese Fragen geht die Kurzgeschichte nach.

Methodisch-didaktische Hinweise

Pre- und post-apartheid era prägen den Ablauf der Ereignisse in der Kurzgeschichte, die bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit von den Schülern gelesen worden sein sollte. Anhand der in der *short story* gegebenen Informationen lässt sich ein Blick auf Ursachen und traumatische Folgen der südafrikanischen Apartheidpolitik werfen: In der stark landeskundlich orientierten Unterrichtseinheit werden die Hauptfiguren in die historische und aktuelle Realität des Landes integriert und damit die Lernenden in interaktiven Sequenzen mit den Besonderheiten der Landesgeschichte vertraut gemacht. Auf Nelson Mandelas Rolle bei der Überwindung der Apartheid wird Bezug genommen, zudem werden auch die Entwicklungsperspektiven der noch jungen, aber keineswegs konfliktfreien Demokratie nachgezeichnet. Um einen möglichst authentischen Einblick in die Entwicklung Südafrikas zu erhalten, steht den Schülern eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung: eine Audio-Datei und zahlreiche Hintergrundinformationen zum Südafrika der *post-apartheid*, Cartoons sowie Wissenswertes aus der Kolonialzeit.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

ihr Wissen über charakteristische Merkmale einer Kurzgeschichte auf Nadine Gordimers „Beethoven was One-Sixteenth Black“ anwenden,

- eine differenzierte Analyse der Kurzgeschichte, der Charaktere der Protagonisten und der landeskundlichen Gegebenheiten erstellen,
- Ursachen und Folgen der Apartheidpolitik erfassen und bewerten,
- die Rolle Mandelas im Kampf gegen die Apartheid richtig einschätzen,

- Cartoons über Südafrika analysieren und interpretieren,
- einen Mediationstext zur Lage in Südafrika situationsadäquat und adressatengerecht in der Zielsprache wiedergeben,
- die wahren Motive des Anti-Apartheid-Aktivisten Frederick Morris erkennen und Perspektiven im Post-Apartheid-Südafrika diskutieren.

Über die vorliegende Unterrichtseinheit hinaus lassen sich die Interpretation der Kurzgeschichte und ihre Kontextualisierung auch als Einführung in die multikulturelle Wirklichkeit Südafrikas nutzen. Dabei kann die von Nadine Gordimer transportierte sozialkritische Botschaft in der Kurzgeschichte ein wichtiges Leitmotiv zur Verfügung stellen: Die neuen Erkenntnisse zu Beethovens DNA könnten auch für die weißen Südafrikaner richtungsweisend in Bezug auf einen aufgeklärten Umgang mit ihrer eigenen Herkunft sein. Dies würde vielleicht weiter dazu beitragen, den Dialog zwischen den Familien der Opfer von Menschenrechtsverletzungen während des Apartheidregimes und denen der Täter weiter voranzutreiben, um letztendlich tatsächlich eine von der TRC („Truth and Reconciliation Commission“) unter Erzbischof Desmond Tutu angestrebte Versöhnung der unterschiedlichen südafrikanischen Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Ebenso bietet es sich an, im Anschluss an die Kurzgeschichte bzw. an die zweite Doppelstunde den Film *Long Walk to Freedom* über das Leben des Anti-Apartheid-Aktivisten und ehemaligen südafrikanischen Präsidenten Nelson Mandela mit der Klasse zu behandeln.

1./2. Unterrichtsstunde

Voraussetzung für die Umsetzung der Unterrichtseinheit in der vorliegenden Form ist, dass die Schüler die Kurzgeschichte „Beethoven was One-Sixteenth Black“ bereits zu Hause gelesen und erste Aufträge zum *reading for gist* bearbeitet haben. Im Mittelpunkt der ersten Unterrichtsstunde stehen die inhaltliche Erschließung des Textes und dessen Struktur, die die Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte bilden. Zu Beginn der Stunde wird das Textverständnis der Schüler anhand von Arbeitsaufträgen überprüft, die zu Hause zu bearbeiten waren. Spielerisch wird im Rahmen eines „educated guessing“ zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text übergeleitet: Hier sind Gemeinsamkeiten zwischen berühmten Personen und den beiden Protagonisten der Kurzgeschichte festzustellen. Danach werden die Schüler mit einem Zitat von Nadine Gordimer konfrontiert, das sie aufgrund ihres Hintergrundwissens zum generellen Aufbau einer Kurzgeschichte interpretieren können. Anschließend wird das Zitat auf die vorliegende Short Story übertragen: Anhand einer Mindmap filtern die Schüler die wichtigsten Informationen zu den Protagonisten aus dem Text heraus und erstellen so Charakterprofile der Männer. Diese Erkenntnisse werden schließlich in Form von Standbildern, die Frederick und Walter Benjamin (Ben) Morris in jeweils charakteristischen Posen darstellen sollen, praktisch umgesetzt und von den Schülern analysiert. Zum Abschluss werden die Schüler gebeten, zu begründen, welchen der beiden Männer sie sympathischer finden. Als Hausaufgabe tragen sie Informationen zum Thema Apartheid zusammen und ergänzen die begonnene Mindmap.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- ein globales Verständnis der Struktur der Kurzgeschichte erlangen,
- charakteristische Eigenschaften der beiden Protagonisten erschließen und interpretieren, – ihre Erkenntnisse in Form von Standbildern visualisieren.

1 Getting started

Die als Vorbereitung auf die Stunde zu erledigenden Arbeitsaufträge werden im **Plenum** besprochen, um das Grobverständnis der Kurzgeschichte zu überprüfen. Anschließend ordnen die Schüler im **Think-pair-share-Verfahren** den beiden Protagonisten Frederick und Walter Morris Bilder bekannter Persönlichkeiten zu. Gleichzeitig geben sie an, welches Vergleichsmerkmal die jeweilige Person mit einem der beiden Männer gemeinsam hat. Eine farbige Version der Bilder finden Sie unter [www.stark-verlag.de/Meine Downloads](http://www.stark-verlag.de/Meine_Downloads) im digitalen Ordner zu diesem Beitrag (vgl. Einführung).

Arbeitsauftrag

Let's talk about what you have found out about the short story at home. Have a look at the six pictures of celebrities. Each of them has one thing in common either with Frederick or Ben Morris. First, think about the solution on your own. Then share your thoughts with your neighbour and afterwards be prepared to talk about your results in class.

3./4. Unterrichtsstunde

Im Fokus der Doppelstunde steht die Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit des heutigen Südafrika sowie dem dunklen Kapitel der Rassentrennung. Als Einstieg in die Thematik werden gemeinsam wesentliche Informationen zu Ben Morris' Leben in Südafrika an der Tafel gesammelt. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Hausaufgabe besprochen: Mithilfe des Informationstextes „Colonial attitudes and policies“ haben sich die Schüler die Situation in Südafrika zur Zeit des Aufenthalts von Ben Morris erschlossen und dessen Haltung zu den *natives* kritisch hinterfragt. Auf dieser Grundlage soll dann der Frage nachgegangen werden, ob Ben Morris eine Ausbeutung der Einwohner Südafrikas für seine Zwecke unterstellt werden kann. Danach vollziehen die Schüler in Gruppen die Entwicklung der Apartheidpolitik nach und halten die wichtigsten Stationen in einer zeitlichen Übersicht fest. Daraufhin wird die Rolle Nelson Mandelas im Kampf gegen die Apartheid anhand einer Hörverstehensübung beleuchtet. Die Stunde schließt mit einer gemeinsamen Überlegung, welche Faktoren letztlich zur Überwindung der Apartheid geführt haben. Als Hausaufgabe unterziehen die Schüler die Nachforschungen von Frederick Morris über seine Herkunft einer genaueren Betrachtung.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Ben Morris' Leben in Südafrika kritisch betrachten und seine Lebenswirklichkeit im Kontext der Kolonialgeschichte von Südafrika interpretieren,
- die Ausprägung der Apartheidpolitik in ihrer historischen Abfolge analysieren,
- einschätzen, welche Umstände letztlich zu einer Überwindung der Apartheid führten.

2 Ben Morris' adventures in the context of apartheid

Zu Beginn der Stunde werden die (laut seines Urenkels Frederick) wesentlichen Aspekte, die Ben Morris' Leben in Südafrika ausmachten, in **Gruppen** zusammengetragen und in Form einer Zettelabfrage gesammelt und an der Tafel ausgewertet.

Arbeitsauftrag

Get together in groups. Take some sheets of paper from the teacher's desk. Then find as many aspects as possible that most likely constituted Ben Morris' life in South Africa and write them down on one sheet of paper each. Take a look at your short story if you are unsure about details.

Now let's collect your ideas on the board. One group arranges the cards on the board, then other groups put their cards next to ideas with a similar context. Afterwards, we will find headings for each cluster of cards.

Zum Abschluss der Doppelstunde erfahren die Schüler in einer **Hörverstehensübung** wichtige Details zu Nelson Mandelas Engagement gegen die Apartheid. Hierfür wird die Audiodatei „Nelson Mandela“ benötigt, die Sie auf [www.stark-verlag.de/Meine Downloads](http://www.stark-verlag.de/Meine_Downloads) im digitalen Ordner zu diesem Beitrag (vgl. Einführung) finden. Gleichzeitig finden Sie hier auch ein Transkript des Hörtextes. Bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags wird **arbeitsteilig** vorgegangen. Die Schüler sammeln zu je einem bestimmten Aspekt Informationen aus der Sendung und tauschen sich dann im **Milling around-**

Verfahren über ihre Arbeitsergebnisse aus. Im Anschluss diskutieren sie nach der **Think-pair-share-Methode**, welche Maßnahmen und Entwicklungen letztlich wohl halfen, die Apartheid zu beenden.

Arbeitsauftrag

Nelson Mandela has already been mentioned briefly as a fighter against apartheid. From 1990 on, it was Mandela who negotiated with South African President de Klerk in the question of ending apartheid. Take one card each. Then listen to the audio file once and collect as much information as possible on the topic written on the card. You can take notes on the back of your cue card. Then walk around the classroom and exchange your findings with pupils that focused on another one of the four aspects of Mandela's role in the fight against apartheid. Go back to your seat when you have finished the task.

You have been given many reasons today why the system of apartheid collapsed. Assess which of them were the most decisive ones. First think about the task on your own, then share your ideas with your neighbour and eventually with the rest of the class.

5./6. Unterrichtsstunde

In dieser Doppelstunde steht Frederick Morris' Rolle als „anti-apartheid activist“ zunächst im Mittelpunkt der Betrachtung. Zur Überprüfung der Hausaufgabe tauschen die Schüler wesentliche (noch offene) Fragen zu Frederick Morris' Nachforschungen über seinen Urgroßvater sowie zu seiner Perspektive auf das demokratische Südafrika aus und beantworten diese – so weit möglich – gegenseitig. Ungeklärte Punkte werden noch einmal im Unterrichtsgespräch aufgegriffen. Anschließend können die Schüler ihr Wissen über die südafrikanische Geschichte unter Beweis stellen, indem sie in Gruppen eine Karikatur analysieren und aus dem historischen Kontext bzw. unter Zuhilfenahme von Informationstexten interpretieren. Nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse werden die zentralen Erkenntnisse der Doppelstunde noch einmal gebündelt, wenn die Schüler über die Zukunft Südafrikas spekulieren und dann ein letztes Mal auf die Situation von Frederick Morris bzw. die gesellschaftskritische Intention der Autorin der Kurzgeschichte Bezug nehmen. Als Hausaufgabe wählen die Schüler einen von zwei kreativen Schreibaufträgen aus.

Die Schüler und Schülerinnen sollen

- die Beweggründe für die Nachforschungen von Frederick Morris zum Leben seines Urgroßvaters sowie seine Haltung zum demokratisierten Südafrika hinterfragen und damit den gesellschaftskritischen Inhalt der Kurzgeschichte entschlüsseln,
- die Probleme im Südafrika der Post-Apartheid anhand von Karikaturen analysieren und aus ihrem zeitgeschichtlichen Kontext heraus erklären,
- Vermutungen über die Perspektiven der „rainbow nation“ nach dem Tod Nelson Mandelas anstellen.

3 Frederick Morris' mission

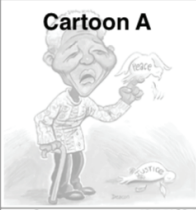
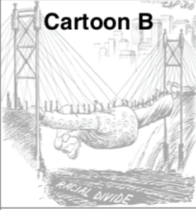

Im **Speed dating-Verfahren** werden die als Hausaufgabe vorbereiteten Fragen den Mitschülern gestellt. Dabei stellen sich die Schüler in zwei sich gegenüberstehenden Reihen auf und verbringen jeweils eine halbe Minute im Dialog mit ihrem Partner. Während dieser Zeit stellen sie ihrem Mitschüler je eine der fünf Fragen, dann ist das Gegenüber an der Reihe. Ist die Antwort des Mitschülers inhaltlich falsch, kann der Fragesteller ihn korrigieren oder mit ihm gemeinsam Vermutungen anstellen, wenn die Antwort nicht eindeutig ist. Nach Ablauf der 30 Sekunden rückt auf einen Signalton (wie z. B. das Läuten einer Glocke) eine der beiden Reihen jeweils um eine Position nach vorn, die andere bleibt stehen. Jeder Schüler sollte dann einen neuen

Gesprächspartner haben. Der Schüler, der die Reihe bisher angeführt hat, stellt sich ans Ende der Reihe. Die Schüler sollten ihrem neuen Gegenüber nun eine der verbleibenden vier Fragen stellen. Das *speed dating* sollte vor allem in leistungsschwächeren Klassen so lange fortgesetzt werden, bis jeder Schüler seine Fragen jeweils zweimal gestellt hat. Natürlich können die Schüler als Hilfestellung während des *speed dating* ihre Notizen aus der Hausaufgabe zur Hand nehmen. Der Lehrer nimmt sich weitestgehend zurück, kontrolliert die Zeit und hört Gesprächen zu, um die Richtigkeit der gemachten Aussagen zu überprüfen. Ein zweimaliges Läuten beendet das *speed dating*. Ist die Antwort auf eine Frage nicht klar, weil Uneinigkeit besteht oder in der Kurzgeschichte kein eindeutiger Hinweis zu finden war, sollte im anschließenden **Unterrichtsgespräch** darüber gesprochen werden.

In einem weiteren Schritt erschließen sich die Schüler anhand von Karikaturen die Probleme, mit denen das demokratische Südafrika nach dem Rückzug von Nelson Mandela aus der Politik zu kämpfen hat. Hierzu gehen sie nach der Methode „Karika-Tour“ vor: In **Vierergruppen** betrachten die Schüler zunächst die drei ausgelegten Zeichnungen. Sie verschaffen sich so einen Überblick über die Probleme, auf die die Karikaturisten aufmerksam machen möchten, und eine Vorstellung von der Absicht des jeweiligen Zeichners, die im Cartoon zum Ausdruck kommt. Dann ziehen die Schüler verdeckt eine Karikatur aus einem Schuhkarton. Um den Schülern eine zusätzliche Hilfestellung zu geben, wird auf je einen Hintergrundtext (MA 10 a, 10 b, 10 c) verwiesen. Zum besseren zeitlichen Überblick sollte gerade in leistungsschwächeren Klassen noch einmal die selbst erstellte Zeitleiste (MA 5) zum Einsatz kommen. Danach werden die Cartoons anhand eines Arbeitsblatts (MA 9) genauer untersucht. Der Lehrer sollte während dieser Zeit beratend zur Verfügung stehen. Die Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse dann im **Plenum**. Wenn aufgrund der Klassengröße Karikaturen mehrfach vergeben wurden, wird eine Gruppe ausgesucht, die präsentiert, die verbleibende(n) Gruppe(n) kann (können) den Vortrag ergänzen. Gleichzeitig erweitern die Zuhörer ihre Zeitleisten (MA 5). In besonders leistungstarken Klassen könnten im Anschluss an die Besprechung der Cartoons Referatsthemen vergeben werden, die auf einige der von den Gruppen aufgeworfenen offenen Fragen Antworten zu geben versuchen. Zusammenfassend wird dann im **Unterrichtsgespräch** über die Zukunft Südafrikas diskutiert.

Arbeitsauftrag

Now let's find out in how far Frederick Morris' view of South Africa is similar or different to the way cartoonists see their country. First of all, get together in groups of four. Then take a close look at the three cartoons in the classroom. For each cartoon, make up your mind concerning the issue the cartoonist focuses on. Try to identify the stand the cartoonist takes on the matter. Fill in the worksheet and compare your solution to that of other groups.

	Central issue(s)	Cartoonist's point of view
Cartoon A 		
Cartoon B 		
Cartoon C 		

Then each group will choose one of the cartoons blindly out of a shoe box. Take the worksheet for the detailed cartoon analysis and complete it. Be prepared to present your findings in class afterwards. For each cartoon, there is one background text that might help you with interpreting the cartoon. If you need to look up some facts concerning the South African past, feel free to use your timeline. Then interpret the cartoon with the help of your background knowledge.

Now we will talk about each cartoon in detail. If our group has not been asked to present the cartoon, you need to listen carefully and add details if necessary. The other groups should also pay attention and add further information to their timelines under the heading "South Africa today". After you have listened to all the presentations, assess what kind of future you consider likely for South Africa. Give reasons for your decision.

Abschließend widmen sich die Schüler noch einmal der Kurzgeschichte „Beethoven was One-Sixteenth Black“. Sie lesen die Zeilen 10 bis 12 sowie den Titel der Short Story ein weiteres Mal und stellen im **Plenum** Vermutungen darüber an, weshalb sich Weiße wie Frederick Morris eine schwarze Hautfarbe wünschen. Aufbauend auf den Aussagen der Schüler kann dann noch die Frage aufgeworfen werden, weshalb Frederick Morris – wenn überhaupt – nur sehr subtil das Verhalten seines Urgroßvaters bewertet.

Arbeitsauftrag

Read lines 10 to 12 of the short story again and explain why white people like Frederick Morris want to be black now. Also refer to the title "Beethoven was One-Sixteenth Black". Give reasons why the former anti-apartheid activist Frederick Morris does not criticize his great-grandfather's behaviour openly.

For homework, choose one of the two pieces of creative writing:

- Imagine that during his visit of the townships, Frederick keeps a diary in which he describes his encounters with the native population. Write three short diary entries for him, in which he takes notes of his impressions and experiences.
- You already know that Frederick persuaded his mother to look for an old attaché case his father had once told him about, because he hoped to find "stuff about the family" (l. 89) in it. Write this dialogue and a sequel to it that includes Frederick's discoveries in Kimberley.

Possible solutions:

– The diary entries:

Easter vacation – trip to the diamond fields in Kimberley

Sunday, April 15:

On arrival, my booking was confirmed (average chain hotel). The rooms look very much the same everywhere – this feels anonymous. I get out to get the feeling of the place: an old township once ruled by segregation, still some very dirty roads and rubbish in the streets. But a very busy place, altogether: people move around constantly, cars and taxis everywhere – even the big limos with darkened windows can be spotted. They seem to belong to the new black bourgeoisie ... I visited a playground by accident. I have seen many women with honey-coloured skin. My relatives and Ben Morris' ancestors???

Monday, April 16:

Roaming about in the township all day, I have met some interesting looking people from mixed ethnic groups: In the late afternoon, I ended up in a bar: loud kwaito music, very relaxed atmosphere. I've dared to show the oval-framed photograph of my great-grandfather to some guys in the bar; nobody had a clue who he might have been. Someone finally remembered a Morris family living here by the church in his childhood.

Tuesday, April 17:

I've checked some addresses in another township – not much luck here – but there seem to be a lot of Morris around. People keep asking me what I'm looking for and where I come from. I drove back the night before. There was some laughter from my colleagues when I told them about the Black Hole in Kimberley – my official excuse for driving up all the way to the townships there. I'll better keep my true intentions secret; it would be embarrassing if anyone knew. But I feel the trip was totally worth it – just to be sure that I did everything possible to get to know Ben Morris better.

– The dialogue between mother and son:

Frederick is searching for the attaché case:

FREDERICK: Do you remember where Dad's attaché case ended up?

ANNE: What do you want that for? It might be in one of the storerooms. Let me have a look.

FREDERICK: Thanks, I will have a look myself. I was just interested in our family history.

ANNE: What's left of this history, with your father gone and all ... FREDERICK: Was there not a great-grandfather who came to the colonies to dig for diamonds and make a fortune?

ANNE: Oh, you mean this old bore! Well. As far as I was told there was a Ben Morris from London, who left his newly-wed bride behind. But he didn't find much in the way of diamonds or gold. He must have made a fortune later, though.

FREDERICK: How can this be, if he didn't have any success here?

ANNE: I can't really tell you. There is nothing I know for sure. Your father once made a joke about prospectors like Ben adding their share to the genetic pool of South Africa etc. But I am sure he wasn't really being serious.

FREDERICK: So you think we might have some family here? Well, if I find something, I'll keep you posted.

After the Easter holidays, the phone rings in Frederick's apartment:

FREDERICK: Hello, Frederick Morris speaking?

ANNE: Hello Frederick. It's me.

FREDERICK: Hello Mum.

ANNE: I was wondering ... just in case you are still pursuing this genealogy project of yours ...

FREDERICK: Yes? Did you find out anything new?

ANNE: Not really. I have tried to remember further details about Ben Morris but I'm afraid, there is

nothing more to it.

FREDERICK: Well, I went up to Kimberley to do some research ...

ANNE: Goodness gracious! What did you do that for?

FREDERICK: It was just a crazy idea of mine. But I had to know for sure if we had some black relatives because of Ben Morris and his adventures. ANNE: What does that matter? Is your current family not enough for you? With two ex-wives, honestly, you should ...

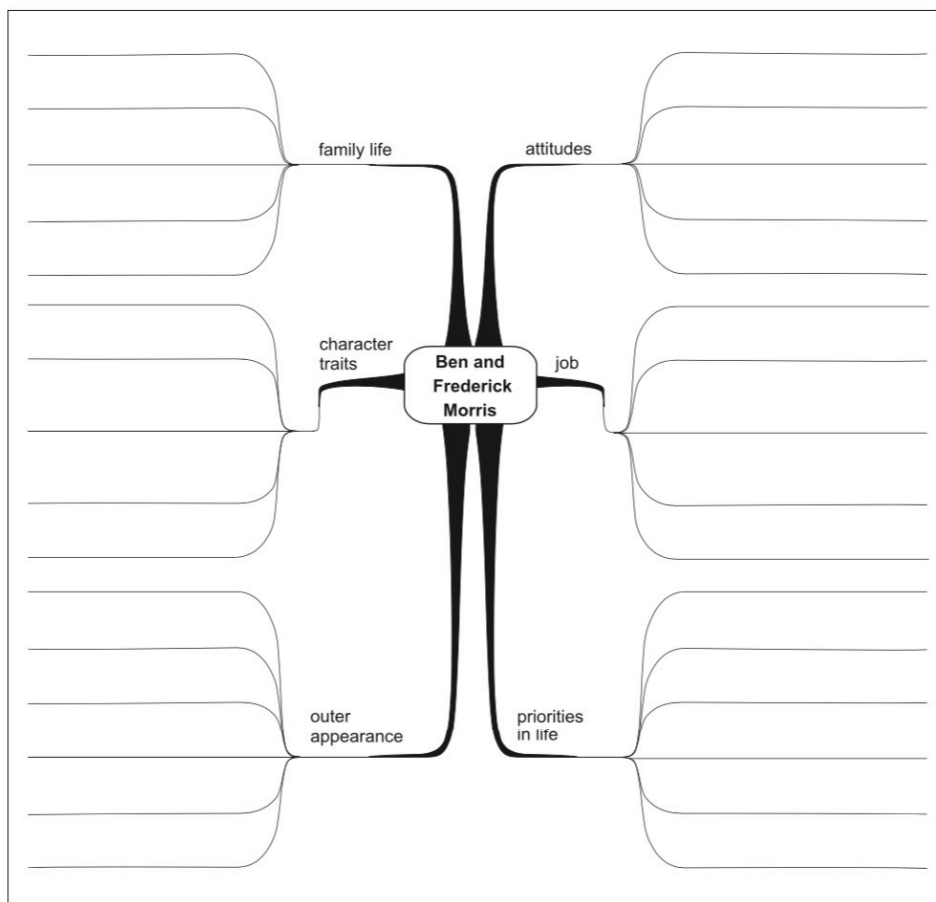
FREDERICK: Mum, my failed marriages have nothing to do with it. Yes, I suppose you are right. In the end, in the new South Africa, skin colour doesn't matter anyway, does it?

Decompressing the story line

Split up your group in two pairs and take out your copies of the short story.

– *Each pair focuses either on Frederick or Ben Morris and collects as much information as possible about this character with the help of the text passages given below. But remember only to look for information that fits to the aspects already provided by the following mind map.*

- *For Frederick Morris, re-read lines 13–47, 284–381.*
- *For Ben Morris, re-read lines 47–85, 107–171, 382–386.*



- *When you have finished, exchange your findings with the rest of the group.*
- *Copy the information provided by the other half of your group into your mind map, but use a different colour for the other character.*
- *Then be prepared to share your results with the class.*

(vollständige Unterrichtseinheit in Klewitz 2016: Unterrichtskonzepte Englisch-Literatur. Freising: Stark Verlag.

B 4g Australia - Tim Winton: Breath (novel)

Breath looks like a novel about surfing – the plot is set in Western Australia and depicts a coming-of-age story of the main character, Bruce Pike (from Sawyer in WA). It is that as well, but the beginning and ending show different perspectives. In this excerpt – taken right from the start of the novel – Bruce has come of age, is fifty now and works as an ambulance man. Together with his younger colleague Jodie, he arrives at an accident scene. But the paramedics are too late to save the life of a boy found hanged in his bedroom by his mother. Bruce feels at once that this death might not have been an accident after all – and he does so because of his earlier experiences as a surfer, where he used to test his own limits. He has chosen to work as a paramedic, as he tells us in the novel, ‘to save lives and try to be kind’. And he can feel for the victim because of his own flirts with death – as a surfer – pushing every border in the struggle to be extraordinary, never really knowing where to stop.

Extract: The first-person narrator, a paramedic by profession, is called to a suicide scene

We come sweeping up the three-lined boulevard with siren and lights and when the GPS urges us to make the next left we take it so fast that all the gear slams and sways inside the vehicle. I don't say a thing. Down the dark suburban street I can see the house lit like a cruise ship. Got it, she says before I can point it out. Feel free to slow down.

Making you nervous, Bruce? Something like that, I murmur. But the fact is I feel brilliant. This is when I feel good, when the nerve-ends are singing, the gut tight with anticipation. It's been a long, slow shift and there's never been any love lost between Jodie and me. At handover I walked up on a conversation I wasn't supposed to hear. But that was hours ago. Now I'm alert and tingly with dread. Bring it on.

...

I get to my feet and collect my kit. She stands and brushes her skirt down and gazes back at the boy on the bed.

Is there anyone else you'd like me to call? Jodie and two cops appear at the door. Call? says June. You can call my son back. As you can see, he's not listening to his mother. (Excerpt from: Tim Winton, *Breath*, Farrar 2008, pages 3–7).

Worksheet: Youth Style

Focus on language: Tim Winton's style

Winton uses a great deal of slightly heightened Australian vernacular, such as “Not a bad kid, just green” (l. 16), “[...] grab the resus kit” (l. 19) or “[...] this job's become a pack and carry” (l. 27). Find more in the text and transfer into ‘proper’ English.

Questions on the text – Use your own words as far as appropriate.

Comprehension:

How does Bruce (= first person narrator, acting as a paramedic on a scene of action) feel on his approach to the ‘accident’ and what does he think about his partner Jodie? Describe the various people the two paramedics meet on their arrival in the house. What do their different poses or actions indicate? Describe the situation and atmosphere in the bedroom of the house. What do we learn about June's outer appearance and how does she react on Jodie's arrival?

Analysis:

1. Explain what the house “lit like a cruise ship” (line 4) indicates.
2. Examine the advice Bruce has for the boy's mother.
3. Illustrate June's feelings and anxieties. Also assess her final remark—does it confirm Bruce's earlier assumption (about the real character of the ‘accident’)?
4. What does June think about the relationship between Bruce and Jodie?

Cultural studies:

1. Unfortunately, there is a comparatively high rate of suicides amongst the Australian youth. Find out about possible reasons for this.
(<http://www.wesleymission.org.au/publications/r&d/suicide.htm>)
2. Educators have developed the concept of resilience – as a means to fight overprotection of children, a laid-back attitude and low level of frustration tolerance (compare:
<http://wilderdom.com/psychology/resilience/Psy-chologicalResilience.html>)

Creative writing:

1. After the ‘accident’ the police interrogates Aaron’s mother, father and siblings to decide whether the boy has really committed suicide – they need to be very careful and tactful questions are required. Write the dialogue(s).
2. Aaron’s homeroom teacher (he was a student in Year 10 of Heartbreak High, a secondary college in Bondi Beach, Sydney) visits the family, extends her condolences and informs them about Aaron’s problems at school. Write the conversation.
3. Aaron was part of an anti-drug program, as he was repeatedly caught with drugs (pot). The school counselor explains, in his report, why the program failed in Aaron’s case. Write this report.

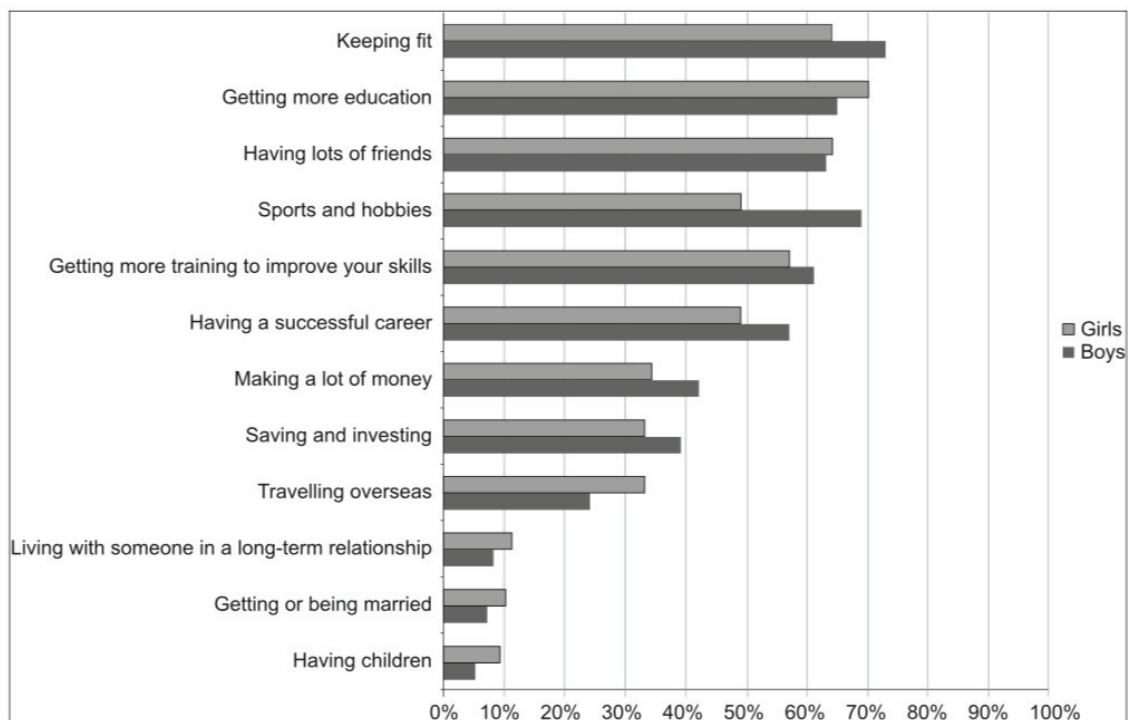
Project work:

Australian Youth 2009 – what are their dreams, fears and expectations of the future?

Compare the German Youth Study ‘Shell Jugendstudie 2006

(http://www.shell.com/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006/leasure_time/) with Australian Youth 2008:

Adolescents aged 15–18 years: Proportion of boys and girls who attached importance to various issues



http://www.acys.info/youth_facts_and_stats/future#think

The following keywords might help you in your comparison:

keeping fit – education – having lots of friends – getting ahead in life – making lots of money – sports and hobbies – travelling.

How do these values occur and compare within the two studies?

(vollständige Unterrichtseinheit in Klewitz 2009: Contemporary Australia. Unterrichtsmaterialien.

Freising: Stark Verlag)

B 4h Scotland - Various authors: Literary Edinburgh

The Ten Steps of Literary Edinburgh

Topic	Literary Edinburgh		
aims	extensive reading, text production, intertextual and intermedial awareness, exploring Edinburgh's landmarks and history, connecting literature and context, podcasting		
level/ materials	from year 9 excerpts of novels, handouts, supplementary materials		
steps	topic	activities & project	materials
1	Scottishness	identifying stereotypes museum trail fact/running sheets	fact sheets
2	Hogwarts Castle	Harry Potter Kaleidoscope	Sorcerer's Stone Alice
3	Scottish Tusitala (Robert Louis Stevenson)	story telling	Treasure Island
4	History through songs	time chart biography interviews sing-along	Skye Boat Song
5	Virtual tour of Edinburgh	research on landmarks, one stray – three stay feature on Edinburgh	landmarks and literature
6	Ian Rankin – a personal journey	conversations connecting plots and places	Rebus Novels
7	Ghost Tours	anti-ghost campaign radio jingle	The Fanatic
8	Beyond Edinburgh	research on literature and regions working with music	Lanark Amy McD
9	Scotland Street - leaving home	answering challenges and surprises creating dialogue	Espresso Tales

(Klewitz 2010: 229 f.)

1.1 Einführung in Inhalt und Thematik

Athens of the North ist nicht nur die architektonische Perle Caledoniens. Wer die schottische Hauptstadt besucht, kann sich bereits am Bahnhof (Waverley Station) mit *literary icons* vertraut machen (benannt nach dem gleichnamigen Romanzyklus von Sir Walter Scott), trifft bei Greyfriars Bobby auf Highland Traditionen (Roman von Eleanor Atkinson) und lernt am Heart of Midlothian die dunkle Seele Edinburghs kennen (Deacon Brodie und Dr. Jekyll and Mr. Hyde von Robert Louis Stevenson). Auch die zeitgenössische literarische Szene ist mit Autoren wie Alexander McCall Smith, Ian Rankin und James Robertson sichtbar vertreten, und schließlich hat in einem Café an der George IV Bridge J. R. Rowling die ersten Seiten ihrer Harry Potter-Serie zu Papier gebracht.

1.2 Lebensbezug

Mit einer knappen halben Million Einwohner ist Edinburgh eine der kleineren europäischen ‚Hauptstädte‘, aber wie kaum eine andere mit einer bemerkenswerten Vielfalt von literarischen

Traditionen und Zeugnissen ausgestattet. Dies gilt gleichermaßen für Vergangenheit und Gegenwart, so dass die Lernenden hier lebensbedeutsame Bezüge für sich finden werden. Wird der Blick auf die schottische Folklore erweitert, so ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten, kulturelle Besonderheiten zu erfahren und sie auf die eigene Lebenswirklichkeit in kontrastiver Absicht zu beziehen. Diese Vielfalt lässt sich nicht nur auf Edinburgh als Stadt fokussieren, sondern umfasst auch die unterschiedlichsten Genres, wie Kinder- und Jugendliteratur (Treasure Island, Harry Potter), Kriminalgeschichten (Ian Rankin) sowie Klassiker (Lanark, Dr Jekyll and Mr. Hyde) und Romane mit Gegenwarts- und Alltagsbezug (44 Scotland Street, Espresso Tales). Mit der Verbreitung von Hörbüchern (Rebus's Scotland) ergibt sich zusätzlich die Chance, die Besonderheiten des schottischen Dialekts kennen zu lernen. Die literarischen Beispiele dieses Unterrichtsmodells werden mit unterschiedlichen Arbeitsschritten in ihren historisch/aktuellen (Entstehungs-)Zusammenhang gestellt und folgen den Prinzipien eines Kompetenzen fördernden, ergebnisorientierten Fremdsprachenunterrichts (FSU). Dabei wird als Leitprojekt die Erstellung eines Podcast vorgeschlagen, das auf der Grundlage von *backward planning* die Besonderheiten dieses Mediums im Auge behält und in Teilschritten anbahnt. Neben den *technical skills* werden dabei Teilkompetenzen aufgebaut, *running sheets* für den Podcast erstellt, verschiedene Sprecher eingesetzt, Geräusche und Musik gesammelt. Diese Aktivitäten werden in Teilprojekten eingeübt und umgesetzt, so dass sie sicher beherrscht werden können. Das Leitprojekt Podcast als *culminating event* bietet sich dabei noch aus einem anderen Grund an – mit der Nutzung der neuen Medien, von der Internet-Recherche bis zur digitalen Bearbeitung von Hörsequenzen, eröffnen sich altersgemäße Aktivitätsbereiche, in denen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 ihr mediales Wissen und Können zur Anwendung bringen. Da ein Podcast nur schrittweise und als *team effort* zu realisieren ist, werden immer wieder neue und zielgerichtete Sprachhandlungen erforderlich, die authentisch und adressaten- bezogen sind. Der Podcast richtet sich vom Genre her an eine den Klassenraum weit transzendierende Öffentlichkeit.

1.3 Auflistung der Kompetenzen im Einzelnen

Literary Edinburgh beruht in den einzelnen Unterrichtsschritten auf dem *Task-based Learning* und bietet einen Beitrag zum kompetenzorientierten Unterricht auf der Basis der Bildungsstandards. Die den Unterrichtsschritten jeweils zugeordneten Worksheets beinhalten eine Reihe von *exercises, activities, tasks* und *projects*. Allerdings steht dabei im Vordergrund immer der erfolgreiche Vollzug von kommunikativen Sprachhandlungen, so dass die sprachlichen Mittel als funktionaler Bestandteil dienende Funktion behalten.

Dabei werden die angestrebten Kompetenzen nicht isoliert erworben; sie beziehen sich auf den in den Bildungsstandards anvisierten Mittleren Abschluss entsprechend den Zielen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (B1+). Zugeschnitten auf die Thematik werden übergreifende transkulturelle Kompetenzen in den Blick genommen.

Die übergeordneten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler: globale und kulturelle Zusammenhänge exemplarisch darstellen; in ihren Sprachhandlungen kulturelles Wissen einsetzen und nach Möglichkeiten suchen, Verstehenslücken zu kompensieren, Sensibilität für andere Werte, Einstellungen, Normen und Gebräuche angemessen zeigen und in einem Podcast oder anderen Teilprojekten präsentieren; ihren Standpunkt altersgemäß darlegen und auf Kritik eingehen (z.B. bei der Evaluation).

Im Rahmen dieser transkulturellen Kompetenz werden die Lernziele in den Bereichen **Wissen-Können-Einstellungen** (als den drei Säulen des Kompetenz- begriffes) konkretisiert und auf *Literary Edinburgh* wie folgt bezogen:

Wissen

Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Hör- und Lesestrategien bei verschiedenen Textsorten erkennen; Informationen über *Edinburgh landmarks* und *literature* recherchieren und diese Sammlung strukturieren.

Können

Die Schülerinnen und Schüler können in kohärenten Texten über Einzelthemen sprechen und schreiben: *describing, reporting, narrating and evaluating*, z.B. als *running sheets/fact sheets* für einen Podcast; Sprachmittel für die vorgeschlagenen *tasks* kumulieren und erproben.

Einstellungen

Die Schülerinnen und Schüler können generell Präsentationen in der Zielsprache (z.B. in einem Podcast als Biografie, Interview, Hörspiel, Feature) ihren Intentionen gemäß herstellen und intermediale Techniken anwenden;

bezogen auf *literature and cultural studies*

mit unterschiedlichen literarischen Genres arbeiten und eigene Texte danach modellieren; eine Verbindung zwischen *literature and context* herstellen und eigene mündliche und schriftliche Beiträge dazu entwickeln, z.B. als *role play, story telling, conversations* und in einem Podcast verarbeiten.

1.4 Sozialformen

Mit dem *circular and cooperative learning* werden durchgängig im Unterrichtsmodell umgesetzte Sozialformen beschrieben, die nicht einem starren Muster (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Plenum) folgen, sondern gewährleisten sollen, dass zunehmend eigenständig und selbstverantwortet gearbeitet werden kann. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler auch eigene Entscheidungen treffen und Verantwortung für ihren Lernprozess und seine Evaluation (am Ende jedes Unterrichtsschrittes) übernehmen: *ownership*.

1.5 Transfermöglichkeiten

Literary Edinburgh ist auf durchgängige Transferierbarkeit angelegt. Zunächst können die Literatur-Beispiele ergänzt oder durch andere, den Schülern vielleicht eher geläufige, ersetzt werden. Auch die Teilprojekte sind auf weitere Anwendungssituationen übertragbar, oder sie können durch Aktivitäten erweitert werden. Mit dem Leitmotiv von *context and creativity* wird ein Prinzip wirksam, das auch auf andere Textsorten und Regionen übertragbar ist: Das Gleiche gilt für die vorgeschlagenen unterschiedlichen Sozialformen, mit denen *tasks and activities* auf andere Arbeitsvorhaben transferierbar werden.

Darüber hinaus lassen sich sehr viele Städte in den Zielsprachenländern mit literarischen Traditionen und Zeugnissen verbinden. Dabei kann auf vielfältige Quellen zurückgegriffen werden (z.B. ‚Literary Pilgrimages‘ in The New York Times Learning Network:

<http://learning.blogs.nytimes.com/2010/01/21/> oder: Oxford Literary Guide to Australia, Oxford 1993). Eine weitere Transfermöglichkeit bezieht sich auf methodische Kompetenzen, die mit der Generierung eines Podcast verbunden sind (vgl. ‚Podcasting for Beginners‘ auf DVD).

2. Das Modell in Unterrichtsschritten

Zeitig vor Beginn der Durchführung erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, Materialien, Reiseprospekte und/oder digitale Dokumente über Schottland und insbesondere Edinburgh zu sammeln. Auch die musikalische Dimension soll miteinbezogen werden, neben *bagpipe music* kann es dabei sowohl um Beispiele schottischer Folklore als auch aktueller schottischer Bands und Sänger gehen. Diese Ausgangsmaterialien werden benötigt, um das folgende Projekt zu vereinbaren:

In einem Wechsel von Einzel-, Partner-, Gruppen und Plenumsarbeit (vgl. 1.5 Sozialformen zum kooperativen Arbeiten) werden Texte und Quellen aus literarischen Dokumenten bearbeitet mit dem Ziel als Leitprojekt einen Podcast über Edinburgh herzustellen: ‚Edinburgh past and present‘, der anteilig Interviews mit berühmten schottischen Schriftstellern und Personen der Geschichte (*celebrities*) enthalten soll und eingebettet werden kann in ein Feature über die Landeshauptstadt, ihre Geschichte, Kultur und Gegenwart.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in den Schritten 2.1 – 2.10 die dort vorgeschlagenen historischen und aktuelleren Themen, immer mit Blick darauf, welche der Einzelergebnisse für ihren Podcast verwendet werden können. Die Vielzahl und Mehrdimensionalität der zu bearbeitenden Materialien – bis hin zu Hörtexten, z.B. *Rankin's audiobook* und Liedern, z.B. der schottischen Folkloregruppe *The Corries* – legen es nahe, nicht nur Texte zu bearbeiten und zu lesen, sondern auch Rollenspiele (*interviews with celebrities*) und akustische Untermalungen digital festzuhalten und in den Podcast einzubauen.

Die insgesamt zehn Teilschritte von Literary Edinburgh sind als *lesson plans* formuliert und lassen sich in der Regel in einer Arbeitsphase von 90 Minuten bearbeiten – ausgenommen davon sind Recherche-Aufgaben, die sinnvollerweise ausgelagert werden oder – falls verfügbar – in einer Lernwerkstatt erledigt werden. Diese folgen keinem rigiden Muster, sondern ermöglichen eine flexible Vorgehensweise, die an vielen Stellen Aus- und Wiedereinstiege erlaubt.

Es ist auch keineswegs erforderlich, alle *steps* und diese in der vorgestellten Reihenfolge zu erarbeiten, aber alle Einzelphasen führen nach und nach zum Podcast ‚Edinburgh past and present‘ hin. Die inhaltliche Gestaltung dieses Podcasts ergibt sich aus den Resultaten der Schüleraktivitäten und wird hier nur in einigen Varianten angedeutet: z.B. als *radio play, literary conversation, audio feature, interview*.

Das Leitprojekt bleibt immer als Arbeitsziel im Bewusstsein der Lerngruppe. Weiterhin entscheiden die Schülerinnen und Schüler eigenständig, wer als Zuhörer

ihres Podcast in Frage kommt: Er kann sich an unterschiedliche Adressaten richten, je nachdem, ob die Schule bereits einen Austausch mit Schottland unterhält, eine Studienfahrt geplant wird oder sich ein anderer Kurs mit Themen aus Schottland und seiner Literatur (z.B. Kurs zu Shakespeares *Macbeth*) beschäftigt.

Der Podcast wird – analog zu einem vorgestellten Modell – schließlich digital erstellt und auf der Homepage der Schule – unter *English Projects* – eingestellt. Eine besonders anspruchs- und reizvolle Variante besteht darin, das fertige Produkt mit dem iCollaboratory Project of Northwestern University in Chicago zu koppeln; auf dieser Plattform kann er dann für die weitere Interaktion und den Austausch mit einer *world-wide community* genutzt werden.

(<http://sites.google.com/a/collaboratory.northwestern.edu/collaboratory-home/>)

De Florio & Klewitz 2010: 225 ff.

B 4i The “Roots of Jazz”

Level: leicht bis mittel
Dauer: 1-2 Unterrichtsstunden
Material: worksheets 1; 2; background information; lyrics
Videobsp: film clip; song performance

Ziele: historische Einordnung der Filmszene;
sprachliche Dechiffrierung der Symbole „Jordan“ und „chariot“
Vergleich der beiden spirituals/gospel songs und ihrer Botschaft
Diskussion der Ursprünge von Jazz als Musikform und seiner Popularität

Umsetzung:

Mit der Filmsequenz „12 Years a Slave“ werden die Lernenden angeregt, sich mit der Geschichte der Sklaverei in Amerika vertraut zu machen und Einzelheiten zur Lage der frühen Afro-Amerikaner zu recherchieren - als Einstiegsportal kann diese Adresse genutzt werden: [https://en.wikipedia.org/wiki/12_Years_a_Slave_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/12_Years_a_Slave_(film)) (last accessed August 2018). Der Hintergrundtext (*worksheet 1*) gibt als *Scaffolding* eine erste Orientierung, und im

Vergleich mit dem Gospel „Swing low, sweet chariot“ (*worksheet 2*) wird die gemeinschafts- und hoffnungsstiftende Funktion dieser Gesangsform in den Songtexten analysierbar und mit einer Performance in der Lerngruppe auch ästhetisch erfahrbar. Der Gegenwartsbezug wird in der abschließenden Gruppendiskussion über die Entwicklung des Jazz vertieft, wobei weitergehende Informationen per Mediation in englische *keywords* übertragen werden. (<https://www.hdm-stuttgart.de/~curdt/Entwicklung%20des%20Jazz.pdf> last accessed August 2018).

Worksheet 1:

Global understanding of a film clip

12 Years a Slave - choir song - "roll jordan roll"

During the 19th century, this spiritual (written by Charles Wesley one century earlier) became well-known among American slaves and was used as a coded message for escape during the American Civil War. It helped inspire the blues and was used as one of the theme songs in the film "12 Years a Slave" - in pre-civil wartime (1841), a free black man from upstate New York was abducted and sold into slavery (for 12 years before being released).

Outline the film plot and **describe** the historical background

(<https://www.youtube.com/watch?v=7oFcFzJT7Tw> last accessed August 2018).

Lyrics:

*Well, roll Jordan, roll (roll Jordan)
Roll Jordan, roll (roll Jordan, roll Jordan)
I want to go to heaven when I die
Roll Jordan, roll (chorus)*

Worksheet 2:

Gospel Soul - "Swing low, sweet chariot"

The origins of this gospel song tune lie in the attempts of slaves escaping slavery by means of jumping on wagons to hide and get away. Working in the cotton fields, slaves would sing this gospel song about a fellow slave escaping this way - "chariot" being a euphemism for the means of transport (<https://www.youtube.com/watch?v=yZBz5iwLtXs> last accessed August 2018).

<p>Lyrics: <i>I looked over Jordan and what did i see? Commin' for to carry me home There was a band of angels, a-commin after me Commin' for to carry me home</i></p>	<p><i>Swing low, sweet chariot Commin' for to carry me home Swing low, sweet chariot Commin' for to carry me home</i> (http://www.songtexte.com/songtext/johnny-cash/swing-low-sweet-chariot-1bd41154.html last accessed August 2018)</p>
--	---

Compare with other gospel songs and spirituals and **discuss**, why they are still very popular right up to the present day.

Analysis:

Outline the development of Gospel Songs and Jazz and **assess** how these genres are connected - historically and in terms of "borrowing" from each other.

B 4j Beds Are Burning and My Island Home

- Level:** mittel
- Dauer:** 3-4 Unterrichtsstunden
- Material:** worksheet 1-2; background information; lyrics; audio file
- Videobsp:** film clip; song performance

- Ziele:** Liedtexte mit ihrem politischen Inhalt analysieren;
Apology Speech diskutieren;
Filmausschnitt beschreiben;
High Court Entscheidung (*Mabo Case*) kommentieren;

Liedtext in Alltagssprache umformulieren

Umsetzung:

In der Regierung des australischen Premierministers Kevin Rudd (2007-2010) war der *Lead Singer* von *Midnight Oil*, Peter Garrett, Umweltminister und engagierte sich insbesondere für die Rechte der australischen Ureinwohner, der Aborigines. Das Lied seiner Band bereitete die Entscheidung der australischen Regierung vor, sich in einer Parlamentsrede für das an den Aborigines begangenen Unrecht offiziell zu entschuldigen. Liedtext und ein Ausschnitt aus Rudds Rede werden von den Schülern analysiert und in einer *pre-, while- and post-activity* auf den Film *Rabbit Proof Fence* bezogen. In der zweiten Doppelstunde wird in einem analogen Verfahren Christine Anus Lied mit seiner Botschaft diskutiert und der Frage nachgegangen, welche möglichen Folgen die Mabo-Entscheidung für die Landrechte der Aborigines in Australien haben könnte.

Worksheet 1:

Beds are Burning by Midnight Oil

Pre: Midnight Oil performed this political song at the closing ceremony of the 2000 Sydney Olympics. The band were dressed in black, with the words "sorry" printed on their clothes. This was a reference to the acting Prime Minister John Howard's refusal to apologize, on behalf of Australia, to the Aboriginal Australians for the way they had been treated over the last 200 years.

Research and **illustrate** the role of Midnight Oil's lead singer (Peter Garrett) in the Australian government

While:

How can we dance when our earth is turning

How do we sleep while our beds are burning

Four wheels scare the cockatoos

*From Kintore East to Yuendumu**

The western desert lives and breathes

In forty five degrees

(<http://www.songfacts.com/detail.php?lyrics=2946> last accessed August 2018) - incl. MVC

*Aboriginal community in Central Australia, 250 km northwest of Alice Springs

Examine how lyrics and music style combine to create an accusation of sorts.

Post: Eventually, in 2008, the then Australian Prime Minister Kevin Rudd apologised in the Australian Parliament for the atrocities committed against Aboriginal children, forcibly taken from their families (called the Stolen Generation by later historians) in order "to breed them out": "I move: That today we honour the Indigenous peoples of this land, the oldest continuing cultures in human history. We reflect on their past mistreatment. We reflect in particular on the mistreatment of those who were Stolen Generations – this blemished chapter in our national history":

(https://www.australia.gov.au/sites/default/files/global_site/library/videos/National_Apology_Speech-48kbps_mono.mp3 last accessed August 2018). The term "breed them out" is used in the film "Rabbit-proof Fence". In Western Australia in 1931, 14-year-old Molly, her sister Daisy and their cousin Gracie are taken by government officials and sent to an orphanage. Yearning for home, they attempt to find their way back by trekking 2,400 kilometres along the rabbit-proof fence (<https://www.youtube.com/watch?v=QlSchfntzQk> last accessed August 2018)

Watch the trailer and **outline** the experiences of the three Aboriginal girls.

Worksheet 2:

My Island Home by Christine Anu

Pre: Terra Nullius?* The Mabo Case: In June 1992, the Australian High Court handed down the 'Mabo Decision', which recognised prior ownership of land before white settlement, which had claimed Australia as terra nullius for the British Crown. This decision meant that Aboriginal tribes could claim back land tracks as the original owners if they could prove that the land had been inhabited by them for a certain amount of time. (The late

Eddie Mabo was an Aboriginal activist who placed the land rights suit at the High Court and won his case).

*land that belongs to nobody

Comment on what would happen, if the Australian Supreme Court decided that Sydney airport was native land and had to be returned to the Aboriginal community?

While:

I come from the salt water people

We always live by the sea

Now I'm down here living in the city

With my man and a family

(<http://www.songlyrics.com/christine-anu/island-home-lyrics/> last accessed August 2018)

Music video clip: (<https://www.youtube.com/watch?v=OSFGK9HIEto&list=RDOSFGK9HIEto&t=29> last accessed August 2018)

Transfer the contents of the lyrics into a plain English text.

Comment on the message of the song.

Post: My Island Home was played at the Sydney 2000 Olympics closing ceremony.

Discuss the reasons why, of all songs, this one was chosen.

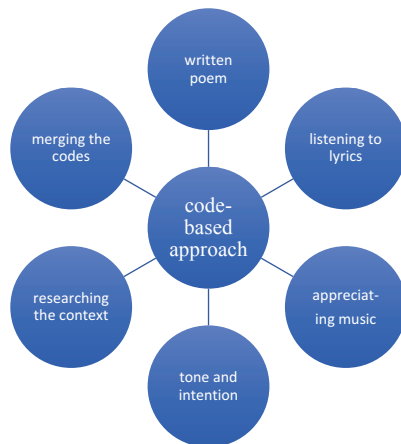
Comment on the question in how far the song represented the image of 'being Australian' to the world?

B 4k Brassens "Supplique pour être enterré à la plage de Sète" pluri-linguales Modul (Französisch/Englisch/Deutsch)

Level:	schwer
Dauer:	2-3 Unterrichtsstunden
Material:	worksheets 1-3; kultur-historische Informationen (Brassens Plattform) mehrsprachige Gedicht- und Chanson-Texte; inter-textuelle Metaphern
Videobsp:	film clip with song performance
Ziele:	inter-textuelle Vergleiche und kultur-historische Informationen bearbeiten Gedichte interpretieren und auf Metaphern untersuchen Chanson-Inhalt und musikalische Wirkung analysieren (Brassens-Valerie) Zusammenführen der Metaphern in einer Präsentation

Umsetzung:

Eine Metaphern-geleitete Interpretation (*code-based approach*; vgl. Abb.) ermöglicht den multi-dimensionalen Zugang zu Gedichten und Songtexten. Schrittweise werden in diesem Modul die *lyrics* des Chansons erschlossen, die musikalische Umsetzung kommentiert, die vom Chansonnier übermittelten Stimmungen und Botschaften im Vergleich von Musik-Stil und Inhalt evaluiert und kommentiert, die kultur-historischen Kontexte recherchiert und im Zusammenführen der Metaphern eine vergleichende Interpretation der drei-sprachigen Quellen präsentiert. Die Arbeitsanweisungen für die Lernenden sind in der Übersicht zur Lernaufgabe zusammengefasst; die Auswahl der Metaphern obliegt der Lehrkraft und ist als Vorschlag angefügt.



(Metaphern-geleitete Interpretation - code-based approach; nach: Thaler 2008: 172)

Worksheet 1: Context

Georges Brassens (1921-1981), französischer Dichter und Chansonnier, geboren in Sète, wurde 1943 als Zwangsarbeiter ins Deutsche Reich verschleppt und arbeitete in einer Flugzeugmotoren-Fabrik. Nach gelungener Flucht lebte er bis zur Befreiung von den Nazis (1944) im Untergrund in Paris. Sein Chanson „**Supplique pour être enterré à la plage de Sète**“ (1966 geschrieben nach dem Tod seines Vaters) hat einen morbiden Unterton, gilt aber als spaßhaft gemeintes Anliegen, in der Nähe des berühmten Lyrikers Paul Valéry (1871-1945) begraben zu werden, der ebenfalls aus Sète stammte. Die folgenden Zeilen des Chansons stellen eine direkte Querverbindung zu Valérys Gedicht „**Le Cimetière marin**“ her, welches Rainer Maria Rilke (1875-1926) ins Deutsche übersetzte als „Der Friedhof am Meer“ (1920). Lothar Balzer (Jahrgang 1955), Musiker und Musiklehrer in Marburg, verbindet in seinem Gedicht „**Sète I-III**“ die drei Künstler mit seiner Interpretation verschiedener Metaphern zu einer Gesamtschau.

(your starting platform for research: <http://brassenswithenglish.blogspot.de/2010/03/supplique-pour-etre-enterrer-la-plage-de.html> last accessed August 2018)

Worksheet 2: Le Cimetière marin/ Der Friedhof am Meer

<p>Le Cimetière marin (Paul Valéry)</p> <p>Ce <u>toit tranquille</u>, où marchent des colombes, Entre les pins palpite, entre les tombes; Midi le juste y compose de feux <u>La mer</u>, la mer, toujours recommencée! O <u>récompense</u> après <u>une pensée</u> Qu'un long regard sur <u>le calme</u> des <u>dieux</u>!</p>	<p>Der Friedhof am Meer (Rainer Maria Rilke)</p> <p>Dies <u>stille Dach</u>, auf dem sich Tauben finden, scheint Grab und Pinie schwingend zu verbinden. Gerechter Mittag überflammt es nun. <u>Das Meer</u>, das Meer, ein immer neues <u>Schenken</u>! O, die Belohnung, nach dem langen <u>Denken</u> ein langes Hinschaun auf der <u>Götter Ruhn</u>!</p>
--	---

<p>Supplique pour être enterré à la plage de Sète (Georges Brassens)</p> <p>Déférence gardée envers <u>Paul Valéry</u>, Moi, l'humble troubadour, sur lui je renchéris, Le bon maître me le pardonne, Et qu'au moins, si <u>ses vers</u> valent mieux que les miens, Mon cimetière soit <u>plus marin</u> que le sien, Et n'en déplaise aux autochtones. Cette tombe <u>en sandwich</u> entre le ciel et l'eau, Ne donnera pas une <u>ombre triste</u> au tableau, Mais un <u>charme indéfinissable</u>. Les baigneuses s'en serviront de <u>paravent</u> Pour changer de tenue, et les petits enfants Diront : "Chouette, un <u>château de sable</u> !"</p>	<p>Plea to be buried on the beach at Sète</p> <p>With all due respect to <u>Paul Valéry</u>, I, the humble troubador am going one better than him, may the good master pardon me for that. and if <u>his poetry</u> is better than mine, at least let my burial place be <u>more marine</u> than his, although it might upset the natives. This tomb <u>sandwiched between sky and water</u> won't add a <u>gloomy aspect</u> to the picture but an <u>undefinable charm</u>. Female bathers will use it as a <u>screen</u> against the wind and to get changed, and little children</p>
--	---

https://www.youtube.com/watch?v=aOvcTI_6VpQ&list=RD aOvcTI_6VpQ&t=30 last accessed August 2018	will say: "terrific, a <u>sand castle!</u> " (http://lyricstranslate.com/en/supplique-pour-%C3%AAtre-enterr%C3%A9-%C3%A0-la-plage-de-s%C3%A8te-petition-be-buried-beach-s%C3%A8te.html#ixzz4y8eGvO4X) last accessed August 2018
--	--

Worksheet 3: Sète I-III

Lothar Balzer (*1955) Sète I-III

I <u>Meer</u> als habe Rilke es vor Zeiten <u>dahin gedichtet</u> sein Schatten irrt mit dir durch diesen <u>hellgesengten Garten</u> Wegewüste Kreuzesdickicht Urwald an Statuen das Grab findest du nie nie findest du den Namen der auf dem Grab nur unter andern steht der diesem Gräberfeld kaum Name ist nie auf dem Grab die wie vergessen die nie erblühten <u>Blumen Steinguts</u> allein das <u>Meer blüht</u> hier und <u>welkt</u> am Abend seine <u>Blüten</u> Blau's bis hier herauf auf diese Totenvase bis hier herauf zu diesem einen Grab als habe der der es <u>dahin gedichtet</u> hingelegt den Namen Valery	II ein Engel an der grobsteinernen Mauer nahe dem Ausgang des Friedhofs am Meer als hätte Rilke ihn vergessen Zeit schlug ihm ins Gesicht <u>schlug</u> ihm <u>die eine Wange Lächelns</u> <u>weg</u> die andere er hält sie gegen das <u>Grinsen des</u> <u>Nichts</u>	III sein Grab findest du nicht auf dem Friedhof vergessener Gräber <u>Valery's</u> nicht unter den Soldaten pompösen Familiengräbern <u>Statuenkitsch</u> weiche aus auch den amtlich blauen Hinweisschildern die an seinem Namen tragen würde er nicht folgen schließ einfach die Augen und folge dem <u>Duft der Blumen</u> sie singen auf <u>Brassens' Grab</u> noch immer das <u>Chanson d'amour</u>
--	--	---

Lernaufgabe (mit Unterrichtsverlauf):

In a group puzzle, changing between home and expert groups, choose tasks 1-5 in individual groups and then work on target task 6 in your home group again; share results in plenary

Task 1: Written poem(s) -

Identify codes (=metaphors) that are shared by the different poems (underlined in the given texts)

Task 2: Listening to lyrics -

Outline Brassens' "competition" with Valerie

Task 3: Appreciating music -

Assess how music style and contents correspond with each other? Or do they?

Task 4: Tone and intention -

Comment on the atmosphere created by the chanson and its message

Task 5: Researching the context -

Find out more about the artists and their background, in historical as well as cultural terms (-> translation notes on Website Brassenswithenglish)

Target task 6: Merging the codes -

Compare your findings about metaphors and prepare presentations for plenary

Codes:

Rilke	Brassens	Balzer
stilles Dach - das Meer - schenken - denken - Götter ruhn	Paul Valery - his poetry - more marine - sandwiched ... - gloomy aspects - undefinable charm - screen - sand castle	Meer dahin gedichtet - hellgesengter Garten - Blumen Steinguts - das Meer blüht - welt ... Blüten - eine Wange Lächelns - Grinsen des Nichts - Valery's Grab - Statuenkitsch - Duft der Blumen - Brassens's Grab - Chanson d'amour

B 4| The Streets of London and the Issue of Homelessness

- Level:** leicht bis mittel
- Dauer:** 1-2 Unterrichtsstunden
- Material:** worksheet 1; sozio-kulturelle Informationen; Liedtext
- Videobsp:** Bilder des Films als Hilferuf an die Gesellschaft; Lied Performance

- Ziele:** Zusammenwirken von Musik, Inhalten und Bildern in einem MVC beschreiben
Ursachen von Armut und Obdachlosigkeit informiert diskutieren
Kontraste im Songtext diskutieren (gefühlte versus reale Probleme)
Musikalische Wirkung im Kontext der *location* analysieren
Lösungsangebote recherchieren (Croydon-Nightwatch)

Umsetzung:

Die inhaltlich-ästhetische Wirkung von MVCs (music video clips), die für die jetzige, lernende Generation zu den primären „Informations“-Quellen gehören, wird in einem sechs-schrittigen Verfahren sukzessive entfaltet, auf dem vorliegenden *worksheet* vorgezeichnet und für die Lernenden mit Operatoren (task-verbs) als Lernaufgabe angelegt: z.B. *explain, consider, comment, discuss, outline etc.* . Nach einer Gesprächsrunde über Armut und die eigene Hilfsbereitschaft erfolgt die eigentliche Bearbeitung des MVC in den Stufen

- *Sound first*
- *Vision - sound off*
- *Vision and sound*
- *Lyrics and message*
- *Research alternatives*

Worksheet

Examine the issue of homelessness

Explain what you know about homelessness: ...**Consider** possible reasons why people become homeless and **comment** on them: unemployment, death of a family member, drug and alcohol problems, debts, coming from an institutional background (children's homes etc.). **Discuss** your own experiences with poor people and your readiness to help. ...

Sound first

(<http://www.folkradio.co.uk/2017/12/ralph-mctell-streets-of-london-to-help-the-homeless-annie-lennox/> last accessed August 2018)

Outline your first impressions of the song: ...

Vision - sound off

Watch the video clip to the song "Streets of London" by Ralph McTell (1969).

www.youtube.com/watch?v=DiWomXklfv8 (focus on: 0:00–4:05 - first accessed August 2018).

Describe the pictures shown in the video clip, expounding this worked example:

we can see deserted streets, an old man in the middle of rubbish heaps, a group of homeless people squatting in a street, a beggar in a humiliating position, someone sleeping on newspapers, an animal without food, hopeless people and sad faces, an old lady walking in rags, another old woman with a poster asking for support as she is sick, dark street scenes and many other portraits of homeless people.

Vision and sound

Singer-songwriter Ralph McTell created "The Streets of London" with a first recording for his album "Spiral Staircase" (1969). It was only released as a single in the United Kingdom in 1974. The individual stories in the song are based on experiences of homeless people in Paris, inspired by McTell's busking and hitchhiking in Europe, so he intended to call it "Streets of Paris". Only later he realised that he was in fact singing about London, hence the name change of the song. **Discuss** how sound and vision complement each other.

Lyrics:

<i>Have you seen the old man In the closed-down market Kicking up the papers With his worn-out shoes? In his eyes you see no pride Hand held loosely by his side Yesterday's papers telling yesterday's news</i>	<i>So how can you tell me you're lonely And say for you that the sun don't shine? Let me take you by the hand and Lead you through the streets of London Show you something to make you change your mind</i> (complete version on: https://genius.com/Ralph-mctell-streets-of-london-lyrics last accessed August 2018)
--	---

Analyse the message of the song. The song contrasts the everyday problems of common people (e.g. feeling lonely) with those of the homeless, elderly, ignored and forgotten members of society ...

Research shelters for the homeless like the one in Croydon called "Nightwatch". Their website will get you started: <http://croydonnightwatch.org.uk/>

The "Big Issue" is the homeless magazine in London. **Describe** the ways in which they support the homeless and the poor. (Link: www.bigissue.com/about/). The homeless magazine "Big Issue" employs homeless people as street vendors, enabling them to rebuild their lives and find ways to a better future. Through selling the magazine homeless people can make their first steps towards working themselves out of poverty. The focus of this initiative is on employment, training, education and learning health care. ...

B 4m Hip-hop, Rap and Poetry Slam

- Level:** leicht bis mittel
Dauer: 2-4 Unterrichtsstunden
Material: worksheets 1-3; Free-style Rap; herringbone technique; Poetry Slam und Rap Kultur (deutsche Beispiele)
Videobsp: Eminem „The Storm“ (<https://www.youtube.com/watch?v=xkcX3kebYQQ> last accessed August 2018)
Ziele: Die politische Botschaft eines „Angry Rap“ diskutieren
Musikstil des Rap und eigene Konsumgewohnheiten problematisieren
Die Wirkung und Erfolgsgeschichte von *Poetry Slams* beschreiben
Einen eigenen *Rap Song* verfassen

Umsetzung:

Eminem ist als einer der prominentesten Rap Sänger den meisten Schülern bekannt, sodass eine kurze Gesprächsrunde (in der Zielsprache) über seinen Musikstil und seinen Erfolg direkt zum hier infrage stehenden Rap „The Storm“ führen kann. Sowohl die sprachliche Gestaltung mit vielen Anspielungen auf aktuelle Ereignisse in den USA als auch die aggressiv wirkende Kritik am amerikanischen Präsidenten werden als *Scaffolding* im *worksheet 1* angelegt. Die nachfolgenden Beispiele stammen aus dem deutschen Sprachraum und werden mit den *worksheets 2* und *3* bearbeitet, entweder als arbeitsteilige Gruppenarbeit oder im think-pair-share Verfahren. Dabei wird auf die *herringbone technique* (*worksheet 2*) zurückgegriffen, die entsprechende Arbeitsaufträge strukturiert. Ein eigener Rap bindet das Thema interaktiv zusammen - wahlweise in deutscher oder englischer Sprache.

Worksheet 1: Eminem disses Donald Trump

Lyrics: "It's the calm before the storm right here Wait, how was I gonna start this off? I forgot... oh, yeah That's an awfully hot coffee pot Should I drop it on Donald Trump? Probably not But that's all I got 'til I come up with a solid plot Got a plan and now I gotta hatch it Like a damn Apache with a tomahawk Imma walk inside a mosque on Ramadan And say a prayer that every time Melania talks She gets a mou... Ahh, Imma stop But we better give Obama props 'Cause what we got in office now's a kamikaze That'll probably cause a nuclear holocaust And while the drama pops ... (<https://www.youtube.com/watch?v=xkcX3kebYQQ> last accessed August 2018)

Outline the starting lines of Eminem's Rap in your own words and explain terms like:

hot coffee pot

a plan and now I gotta hatch it

Apache with a tomahawk

walk inside a mosque on Ramadan

every time Melania talks

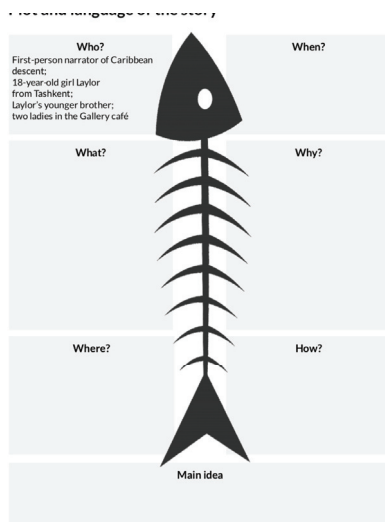
we better give Obama props

what we got in office now's a kamikaze

Watch the video "The Storm" twice and **summarise** the main contents, found as "lyrics" underneath the MVC (<https://www.youtube.com/watch?v=xkcX3kebYQQ> last accessed August 2018).

Discuss how the Rap title "The Storm" corresponds to the criticism aired by Eminem and **evaluate** why the political content of Rap Songs contributes to their popularity in your peer group. Or does it?

Worksheet 2: Poetry Slam



Nutzt die Herringbone Technique für Eure Recherchen:

Wer: Kurzporträts von Money Boy, Lars Ruppel, Sebastian Krämer, Bushido, Xavier Naidoo
Was: Hip hop, Rap, Poetry Slam
Wo: youtube und stand-up comedy/Deutschland
Wann: aktuell
Warum: Spaß, Satire
Wie: Musik, *lyrics* und Gedichte
Die Idee: Jugendliche ansprechen und zum Mitmachen bringen

Poetry-Slammer Lars Ruppel verfasst einen Nachruf auf den noch lange nicht gestorbenen Reim. Er gräbt in den Untiefen des Deutschunterrichts, wo die Freude am Reim irgendwo zwischen schlechten Noten und Pubertät verschüttet wurde. Aufgerieben und bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt vegetiert der Reim heute auf Häuserwänden, Werbeschildern oder zwischen weißhaarigen Zuhörern in Literaturhäusern. Lars Ruppel hält dagegen und verspricht ein Hochfest auf den Reim, mit Beispielen aus Slam-Poetry, Kleinkunst und Hip Hop. (https://www.mdr.de/kultur/videos-und-audios/audio-radio/sendung770526_zc-13255ee1_zs-781b7c38.html) letzter Zugriff August 2018

Lars Ruppel: „Der erste Schock dann im Deutschunterricht. Wenn aus der spielerischen Selbstverständlichkeit des Reims plötzlich ein prüfungsrelevantes Thema wird. Als wir schöne Zeilen bis zur Unkenntlichkeit in Metrik und Reimform sezieren, und das obwohl sich die Deutschlehrerin soviel Mühe gab und sogar ein Fontane-Gedicht mit uns gerappt hat, um zu zeigen, wie cool Poesie sein kann.“

Worsheet 3: Your Turn

Rap Kultur totgekaspert?

Wenn man bei YouTube nur das Wort „Deutschlehrer“ angibt, erscheint in der Regel als erstes das sensationell erfolgreiche und (ungereimte) Krämer-Lied mit dem gleichnamigen Titel - hier in Auszügen ...

Sebastian Krämer: „Deutschlehrer - ihr hättet die neue Rechtschreibung verhindern können. ... Deutschlehrer - ihr hättet Buschido verhindern können und Xavier Neidoo. Ihr hättet es verhindern können, wer wenn nicht ihr? An euch wäre es gewesen zu sagen, das reimt sich nicht, das sind schiefe Bilder, das ist ja gar kein vollständiger Satz, oder besser: Ihr hätt' schon früher damit beginnen können, poetry slam und rap Kultur in eurem Unterricht totzukaspen, dann wär' es bestimmt auch wieder Spaß geblieben. Deutschlehrer - schaut euch dochmal an. Wo sind die Cordhosen geblieben und die Pullunder, und Deutschlehrerinnen, wo sind die Steckfrisuren? Die Schüler haben einen Anspruch darauf, sie brauchen doch ein klares Wertesystem, sie woll'n doch von euch wissen, welches Outfit gar nicht geht, und welche Bücher. Deutschlehrer, wenn Ihr wollt, dass die Schüler ein Werk der Wortkunst entdecken und ein Leben lang im Herzen tragen, haltet es um Gottes willen aus Eurem Unterricht raus!“ (https://www.mdr.de/kultur/videos-und-audios/audio-radio/sendung770526_zc-13255ee1_zs-781b7c38.html - 5:36-7:29' letzter Zugriff August 2018)



Screen shot

Verfasst einen eigenen Rap - mit einem der hier genannten Themen oder dem von euch gewählten Spaß. Hier gibt es Ideen dazu: <https://www.wikihow.com/Write-a-Rap-Song> (letzter Zugriff August 2018).

B 6a UE 1: Migration – Where I come from and where I go

(Sek 1: Jahrgangsstufe 7/8, 3./4. Lernjahr, A2/A2+)

Allgemeine Erziehungsziele:

Friedenserziehung und kulturelle Praxis;
Menschenwürde und Gleichheitsgrundsatz;
Perspektivenwechsel;
Medien kritisch analysieren;
Standpunkte verstehen und vertreten

Ziele fremdsprachlicher Bildung:

Lesekompetenz schulen;
Informationen über Sachverhalte verarbeiten;
landeskundliche und interkulturelle Kenntnisse;
Arbeiten mit Texten und Landkarten;
Interessen verstehen und zuordnen;
Standpunkte abwägen und beurteilen

Inhalte und Themen:

Belonging;
A welcome culture;
Children on escape;
Migration in history and time lines;
German immigration to the USA;
The promise of liberty and freedom;
European perspectives;
The boat is full – or is it?

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Anbahnung von Kompetenzen:

GeR (Auszüge):

A2: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen; kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es

um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht; kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben (Europarat 2001: 35).

A2+: Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden (ebd.: 76); kann relevante Informationen austauschen (ebd.: 82); kann im Rahmen seiner/ihrer Erfahrungen und begrenzten Kompetenz aus einem kurzen Text Schlüsselwörter, Wendungen und kurze Sätze herausuchen und wiedergeben (98); kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z.B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken (ebd.: 122).

Sachfach-Curriculum Po/Wi

Konflikt und Konsens in der sozialen Gruppe und Menschenwürde: Umgang mit Minderheiten, Fremdenfeindlichkeit und Umgang mit Randgruppen, Subkulturen; Fremde bei uns, wir als Fremde, Fremdenfeindlichkeit, Menschenwürde, Gleichheitsgrundsatz, Schutz vor staatlicher Willkür

Sprachfokus:

thematisch orientierte Redemittel und Strukturen;

summarising and analysing texts;

CLIL discourse and word fields;

reading and listening comprehension;

mediation;

interpretation and individual research;

negotiation of meaning and perspectives

Lehr- und Lernstrategien:

Comparisons and presentations; plenary discussions; crib sheets; word search; think-pair-share; double circle; bar graph; guided and independent content-based research; letter to the editor

Evaluation:

formatives Feedback (im Rahmen der Lernaktivitäten mit *comparisons, negotiations, explanations of activities and procedures, peer scaffolding; plenary discussions, findings of research*); summatives Feedback: Ergebnisse von Präsentationen und Gruppenarbeit; *draft-system* (Leserbriefe)

Übersicht UE 1: Migration – Where I come from and where I go

Unterrichtsstunde 1

Worksheet 1: Where I come from ...

Unterrichtsstunde 2

Worksheet 2: A welcome culture

Unterrichtsstunde 3

Worksheet 3: Children on escape

Unterrichtsstunde 4

Worksheet 4: Migration in history

Unterrichtsstunde 5

Worksheet 5: German immigration to the USA

Unterrichtsstunde 6

Worksheet 6: The promise of liberty and freedom

Unterrichtsstunde 7

Worksheet 7: European perspectives

Unterrichtsstunde 8

Worksheet 8: The boat is full – or is it?

Worksheets 1 bis 8: Anregungen zum Vorgehen

Mit Hilfe eines Fragebogens erörtern die Schüler Einzelheiten über die Herkunft ihrer Familie und gleichen die Ergebnisse im Plenum ab, die auch in einer Grafik (*bar graph*) zusammengestellt werden können. In der anschließenden Diskussion werden Aspekte erörtert, die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe bestimmen und die Position von Minderheiten in einer Gesellschaft beschreiben. Mit einem Lückentext

werden allgemeine Informationen zum Thema Migration und Minderheiten präsentiert, das Leseverständnis überprüft und Ursachen in einem *crib sheet* festgehalten. Einige Schriftzeichen aus den Sprachen von Asylbewerbern werden als Willkommensgruß wiedergegeben, um die Bedeutung des Spracherwerbs zu demonstrieren. Aufnahmebereitschaft und Ablehnung in der Flüchtlingsdebatte werden kontrastiert und die Collage einer Schulklasse zum gleichen Thema wird ausgewertet.

Die Herkunftsländer asylsuchender Kinder und ihre traumatischen Erlebnisse während der Flucht – am Beispiel einer Erzählung des schwedischen Schriftstellers Mankell – werden genauer untersucht, wobei im Mittelpunkt das Verstehen und die weitere Bearbeitung eines video clip Ausschnitts steht. Die Beschäftigung mit der Geschichte der Migration eröffnet ein tieferes Verständnis historischer Abläufe und relativiert die Wahrnehmung einer „Flüchtlingskrise“ in den Zielländern. In drei Schritten wird die deutsche Einwanderung in die USA während des 19. Jahrhunderts beleuchtet, um die Gründe für Migration genauer zu fassen, Bedingungen einer erfolgreichen Integration nachzuvollziehen, aber auch politische Auseinandersetzungen und die Abwehr sozialer Bewegungen (*German anarchists in Chicago*) in den Blick zu nehmen. Dabei wird auch die Substanz des amerikanischen Freiheitsversprechens problematisiert.

Aus der europäischen Geschichte können Schüler erfahren, dass die Dimensionen der Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg – geplant und gebilligt von den Alliierten (hier durch einen Redeauszug Churchills vor dem britischen Unterhaus belegt) – das Nachkriegsdeutschland vor weit umfangreichere Integrationsprobleme gestellt hat, als die nunmehr vor allem von Populisten instrumentalisierte Debatte um die deutsche Willkommenskultur, zu der als Reaktion auf einen kritischen Leserbrief die Schüler abschließend Stellung nehmen können. Die Option, dabei die Fremd- oder Muttersprache zu benutzen, liegt in der Natur des bilingualen Arbeitens –wie auch die an mehreren Stellen vorgeschlagene Mediation entsprechender Quellen. Alle *worksheets* sind so konzipiert, dass sie in rhythmisierten Stunden (90 Minuten-Einheiten) bearbeitet werden.

Worksheet compass

phase	activities of		scaffolding
	teachers	students	
planning; backward design	issues/ problems to be solved	analysis, assessment, negotiation, critical thinking, anticipating and evaluating debates	worksheet compass
	guiding questions and outcomes	study objectives, peer- scaffolding, research	advance organizer
complex task	guided research, evaluation of letters	peer scaffolding, double circle, working in groups, plenary and panel discussion, evaluation, letter to the editor	crib sheets, useful phrases, discourse files
worksheet 1	where I come from	task 1: answer, report, create task 2: discuss task 3: read, sketch	questionnaire, double circle, bar graph, rubric, gapped text
worksheet 2	a welcome culture	task 4: identify task 5: study task 6: discuss, evaluate	re-write, summary, mediation, pro-/con-table
worksheet 3	children on escape	task 7: read, sketch, research task 8: listen, describe, compare	research, group puzzle, video clip running sheet
worksheet 4	a barbarian invasion	task 9: read, create, outline task 10: discuss, mediate	timeline, interpretation, mediation
worksheet 5	German immigration to the USA	task 11: read, differentiate task 12: outline, discuss task 13: summarise, discuss	push- and pull-factors, rubric, crib sheet, points for discussion

worksheet 6	the promise of liberty and freedom	task 14: compare, discuss, juxtapose	think-pair-share, rubric
worksheet 7	European perspectives	task 15: explain task 16: research, illustrate	explanation, individual research
worksheet 8	target activity: the boat is full - or is it?	task 17: compare, evaluate, comment task 18: read, point out, reply	think-pair-share, letter to the editor (worked example)

Worksheet 1: Where I come from ...

Task 1: Belonging

Questionnaire. Answer the questions in the box individually and then swap your results in a double circle*.

Report in plenary and together **create** a bar graph showing numbers and countries of origin.

Q	A
Where does your family come from originally?	
Have they always lived in your home town?	
Where were your grandparents born?	
Did they ever move to another town or country?	
When ... Why ...	
Has anyone in your family ever emigrated?	
Where did they go?	
When and why ...	

Task 2: Who is who in ethnic groups

Discuss which of the following aspects decide a person's ethnic group. Work in pairs and then share the results in plenary.

Voc.: ethnic: relating to a particular race, nation or tribe and their customs and traditions

Scaffolding

aspect	important, not important because ...
religion	
sex	
language	
skin colour	
country of origin	
political opinions	
Describe your own ethnic group. Why do you belong to this group? Is your group a minority group in your own country?	

Task 3: Migration and minorities

Read the text and fill in the gaps. Sketch five reasons for migration on a crib sheet*.

Mobility and migration have become important features of modern European societies. European societies today have to deal with the meeting of world views, cultural traditions, languages, beliefs as well as notions of human existence. Since the inception of European unification, Europeans have become mobile. There are different reasons for this, among them employment, education, and partnership. In addition to European national and cultural, globalisation as well as the history of labour migration and colonialism brought about cultural and conflicts that go beyond traditional European cultural parameters. Due to such changes, Europe has long been of multicultural societies – although many societies only slowly become aware of this fact. Immigrants from within and outside the European Union have established themselves and have added new features and perspectives to societies. Another dimension of is the situation of (national) minorities, in particular in the post-communist European societies. Awareness of this dimension only after 1989.

Adapted from: Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/128901/citizenship-education-within-the-context-of-migration-and-minorities> (last accessed June 2018)

Voc.: inception: Gründung; heterogeneity: Vielfalt; encounters: Begegnungen; parameters: Einflussfaktoren; diversity: Vielfalt

Scaffolding

Word box: increased - diversity - European - composed - encounters - heterogeneity - mobility - increasingly - religious - different - describing

Crib sheet (5 reasons): ...

Worksheet 2: A welcome culture

Task 4

Immigrants arriving in a foreign country need to learn its language. Here are four ways of saying welcome in their own language; **identify** the language and try to re-write:



.....

Task 5: Civic support and violent rejection

Study the main developments in the German debate about asylum seekers and tick the correct information, using the think-pair-share* format.

The year 2015 entered the collective memory of Germany's population as the year of the "refugee crisis". Never before in the history of the Federal Republic of Germany were the numbers of incoming asylum seekers higher. The reactions among the population oscillated between euphoric readiness to take in refugees and violent rejection of those seeking protection, between a "welcome culture" and the demand for isolation, between cosmopolitanism and nationalism. There was unparalleled civic support for refugees which often enabled housing and supplies for the refugees since the public structures seemed to have been temporarily overstrained, considering the sheer number of asylum seekers. At the same time, violent acts against refugees and their accommodation facilities also increased significantly. ... The images of Germans welcoming refugees at train stations with applause and signs stating "Refugees Welcome" went around the world. But the initial euphoria during the 'long summer of migration' subsequently cooled down considerably. Doubts began to arise as to whether Germany would actually be able to integrate so many people. Studies conducted by the

Scaffolding

pro immigration	contra immigration
Flüchtlingsunterkunft im Friedrichsdorfer Rathaus geplant	Messerstecherei in Sylter Flüchtlingsunterkunft
E: ...	E: ...
Bundeswehr verstärkt Einsatz in der Flüchtlingshilfe	Länder beraten über Wegfall von Visa-Erleichterungen für Balkanländer
E: ...	E: ...
Betriebe werden für Flüchtlinge zur Ersatzfamilie	Die Koalition vertagt sich
E: ...	E: ...
Wetteraukreis: Flüchtlinge können wohl doch in Kaserne unterkommen	Flüchtlinge müssen Nahverkehr nicht immer bezahlen
E: ...	E: ...
Stadt Frankfurt begrüßt Flüchtlinge und dankt Helfern	Schäfer-Gümpel: Investitionen in Wohnungsbau und Integration
E: ...	E: ...
Weniger Arbeitslose: Flüchtlingszustrom ohne Auswirkungen	Flüchtlinge fürchten den nahen Winter
E: ...	E: ...
Baumarkt wird Unterkunft für bis zu 1000 Flüchtlinge	Fünf Grenzübergänge nach Deutschland
E: ...	E: ...
Zahl der Notunterkünfte für Flüchtlinge steigt auf 15	Spurensicherung nach Brandstiftung in Flüchtlingsheim beendet
E: ...	E: ...

Worksheet 3: Children on escape

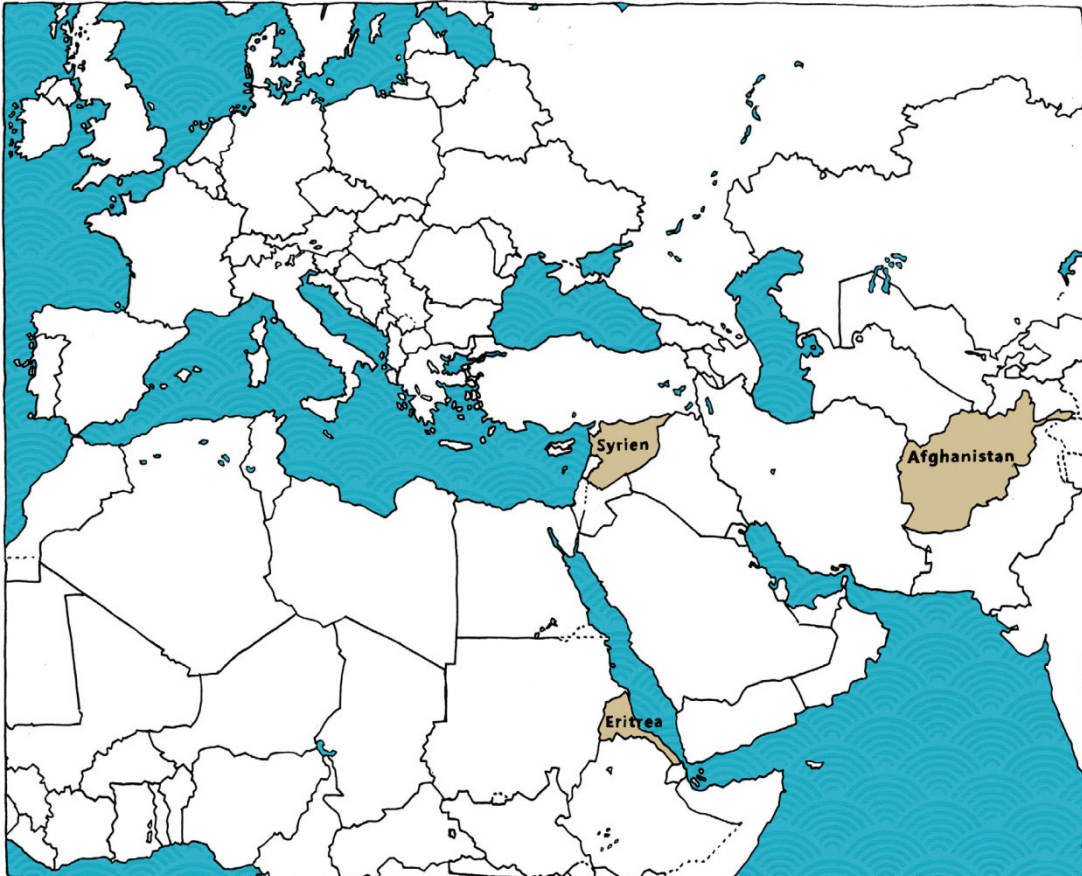
Task 7: Children looking for freedom

Read the text and, in groups, **sketch** the flight route from the three countries to Europe on the map. Using a group puzzle*, **research** the country profiles of Eritrea, Afghanistan and Syria and enter your findings in the scaffolded table.

(Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/shop/lernen/falter/254953/kinder-auf-der-flucht>, pdf: Kinder auf der Flucht) (last accessed June 2018)

Text

Some children have to go a long way to find freedom in a safe country. They can't stay at home because they are afraid to be killed in a war or abducted by terrorists. But they also fear what will happen to them on their way to Europe, through deserts and the Mediterranean on insecure boats. It is dangerous to stay and just as dangerous to go. And they don't know how they will survive in a foreign country. Stories of their flight are as different as their reasons for escape. Many children and teenagers come from Eritrea, Afghanistan or Syria. (translation by BK)



Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/shop/lernen/falter/254953/kinder-auf-der-flucht> (last accessed June 2018)

Scaffolding

	Eritrea	Afghanistan	Syria
location	Africa, ...	Central Asia, ...	Middle East, ...
political situation	factual dictatorship, ...	democracy on paper, ...	dictatorship, ...
population	5 million people, ...	31 million people, ...	22 million people, ...

Task 8: The story of “Tea-Bag” (Henning Mankell)

Listen to the first 5 minutes from the story “Tea-Bag” and **describe** her dangerous flight to Europe. In the “running sheet” below you will find some useful information to employ in your **outline**. **Work in tandems and compare results in plenary.**

Henning Mankell “The Shadow Girls” (2012)

On one of the last days of the 20th century, a young girl from Nigeria has escaped drowning in the Mediterranean Sea and finds herself interned in a Spanish camp. “The most important thing was not to rush up from her uncomfortable cot with the misguided notion that something momentous was about to occur. By now she knew that nothing ever happened to her.” The girl calls herself “Tea-Bag” to hide her country of origin and get a better chance to be granted asylum in Europe. (BK)

<https://www.youtube.com/watch?v=Ns9OZz4GBoo> (last accessed June 2018)

Scaffolding

film clip – running sheet

episodes	the girl ...
her hopes	... back in her village ... beside the mountain disjointed images of her escape

	trying not to leave her dreams ... the air of expectation aboard freedom has a scent a life where fear, hunger and hopelessness were not the only reality
her first lesson in the camp	... a morning ritual that helped her avoid being overcome with sudden panic ... nothing ever happened here ... the first lesson
aboard the smuggler's boat	... placed their lives into the hands of the ruthless human smugglers ... ferried over to the waiting ship ... forced them down into the cargo area ... desperation or the fear that had driven them to break up from various hells on earth
shipwreck	... the ship hit a reef and the Greek sailors had left in life boats leaving the people in the cargo hold to save themselves Europe let us down before ... how many people had drowned ... cries for help still pulsed in her head praised her luck she had survived, she had arrived
arrested at the Spanish beach	... greeted by guard dogs and Spanish border guards ... harsh spot light had picked her out ... dogs had run up to her ... the soldiers surrounded her with their shiny weapons
the refugee camp	... lucky to be one of the few survivors from that mouldering ship from Africa ... placed in a refugee camp with its barracks and tents, leaky showers and dirty toilets
dreams destroyed	a refugee meant ... she didn't expect her loneliness to leave her soon ... people in the refugee camp, so varied in their language, dress and terrible experiences ... nothing to look forward to

Worksheet 4: Migration in history

Task 9: A barbarian invasion

Read the text and **create** a timeline of immigration **outlining** the most important events. Share your results in plenary.

Text

In the ancient history of migration flows, the first period is documented between the years 300 to 700 and commonly known as the time of "barbarian invasions" (German: "Völkerwanderung"). The term "barbarian" refers to very different peoples on the move in Europe during this time. Most of them left their homes to find better places to live by moving westward and settling down. This brought about far-reaching changes within the Roman Empire and marked the transition from Antiquity to the Middle Ages. In the first phase of the Migration Period (between 300 and 400), Germanic peoples took control of many areas of the Western Roman Empire. The second phase (400 to 700) was dominated by Slavic Tribes (collectively referred to as the "Huns") settling in Central and Eastern Europe. One of their leaders, Attila, died in 453 and the Hunnic Empire fell apart. Cultural contacts during the Middle Ages (630-1450) brought about a great influence of the Orient, leaving many remains of Islamic architecture and science in Spain (Al-Andalus) and Sicily where Arabic Muslims ruled for more than a century (630-750). Although the followers of Mohammed (570-632) spread their religious convictions uniting the Arabic tribes and sending out troops to the north, east and south around the Mediterranean region, at least in Southern Europe Christians, Jews and Muslims lived peacefully together. It was a coexistence quite unique in history and only terminated when in the Battle of Tours (732) the Franks defeated the Muslims, turning back Islam from Europe.

During the Crusades (1100-1300), the Christian-Islamic relationships turned into fierce confrontations and bloody wars. Earlier, Charlemagne, King of the Franks was crowned Holy Roman Emperor (800). He united much of Western Europe and is considered the father of both the French and the German Monarchies.

Conquests and ensuing migrant movements never really stopped during the following millennium. As from 835,

Vikings from Denmark, Norway and Sweden began to invade northern Europe. They would continue until 1042, but from time to time were turned back. In 1066, William of Normandy, a French Duke, conquered England in the Battle of Hastings, becoming King of England and changing the British Isles permanently – even the English language with a strong French influence on words and customs.

The Mongol Empire was founded by Genghis Khan (1206). King John of England had to sign the Magna Carta (1215), a document binding the king to the law and giving common people some basic people's rights. The Hundred Years War between England and France for control of the French throne began in 1337, followed by the Black Death in Europe only 10 years later. Almost half of the people in Europe were killed by this disease. In 1453, the Ottoman Empire captured the city of Constantinople, marking the end of the Eastern Roman Empire, also known as Byzantium. BK

Voc.: Orient - Occident: Morgenland - Abendland; Antiquity: Altertum; Middle Ages: Mittelalter; terminated: beendet; conquests: Eroberungen; ensuing: folgend; impact: Einfluss; customs: Sitten und Gebräuche

Scaffolding

The timeline of European migrant movements

Date	Events
300-700	barbarian invasions
300-400	Germanic peoples ...
400-700	Slavic Tribes (the "Huns") ...
453	...
570	...
630-1450	Orient meets the Occident
630-750	...
732	...
800	...
835-1042	...
1066	...
1206	...
1215	...
1100-1300	Crusades: ...
1337	...
1347	...
1453	...

Task 10:

Discuss the research finding „Langfristig profitieren die Einwanderungsländer von den Neuankömmlingen; **mediation*** required.

Migrationsforscher haben festgestellt, dass Zielländer von den neuen Einwanderern profitieren können. Dies gelte vor allem langfristig, wenn dort eine gewisse Offenheit und ein Interesse daran besteht, Wissen und Fähigkeiten der Immigranten zu integrieren, ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln und den Arbeitsmarkt zu öffnen. Damit können die Zuwanderer auf Augenhöhe leben und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. In der Geschichte der Migrationsbewegungen sind viele Neuerungen dadurch entstanden, dass ein Austausch von kulturellen und wissenschaftlichen Errungenschaften stattgefunden hat. BK

Voc.: Migrationsforscher: migration researcher; Zielländer: target countries (of immigration); Arbeitsmarkt: labour market; auf Augenhöhe: on equal footing; Migrationsbewegungen: migration flows; Neuerungen: innovations; Errungenschaften: achievements

Scaffolding

research finding	interpretation
in the long term: target countries profit from new arrivals	openness interest in skills and knowledge of immigrants live on equal footing participate innovations

	achievements exchange
--	--------------------------

Worksheet 5: German immigration to the USA

Task 11: Reasons for emigration

The push and pull factors are a standard means to investigate reasons for worldwide migration, issues referring to asylum seekers and economic refugees. **Read** the information and **differentiate** between push and pull factors to be sorted out in the grid.

Voc.: push factors: reasons for people leaving their home country; pull factors: why people are attracted to certain countries

Immigration is a global phenomenon. Reasons for migration can be categorized into push and pull factors. Depending on which region or countries emigrants come from, one category will prevail. This also has a strong influence on the expectations of emigrants concerning their new country of residence and the reactions of the local population. BK

Push and pull factors of migration:

social security - poverty and starvation - no career chances - freedom - family connections - political suppression - education - good job opportunities - civil wars - economic benefits - religious persecution

push factors	pull factors
...	

Task 12: The German Forty-Eighters

Outline the reasons why so many Germans immigrated to the US during the 19th century – including the Minnesota poster below – and **discuss** how Carl Schurz became an outstanding example of successful integration in his new home country.

The German Forty-Eighters and Carl Schurz

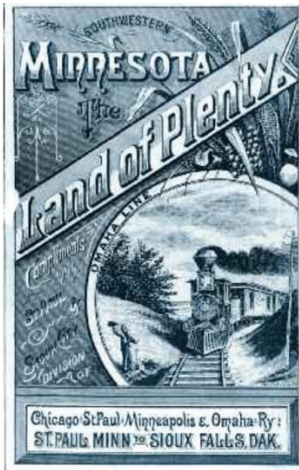
Millions of European immigrants reached the United States in the 19th century, among them five million Germans between 1815 and 1860 and another three million between 1845 and 1854. The first German migrants left their country for economic reasons, as farmland became scarce – a result of existing inheritance customs – and they were unable to survive or support their families. The second emigration wave was mainly due to political reasons. The collapse of the German revolution in 1848 forced activists to leave their country to escape aristocratic repressions and in some cases the death penalty. They became known as the Forty-Eighters referred to as radicals because of their democratic and liberal views.

A case in point, and one of their most famous members, was Carl Schurz (1829-1906). Born near Cologne, he studied in Bonn and joined the German revolutionary movement of 1848. After his participation in rebellions he had to flee Germany and arrived in New York in 1852. He settled as a farmer in Wisconsin, practised law later and played an active part as Union general (North) in the American Civil War (1861-1865) against the Confederacy (South) and the struggle for the emancipation of the slaves. In 1869 he was elected US senator for Missouri and later became secretary of the interior in the US government. On the opening of the Chicago World's Fair (1893) he made this statement: **"I have always been in favor of a healthy Americanization, but that does not mean a complete disavowal of our German heritage. It means that our character should take on the best of that which is American, and combine it with the best of that which is German. By doing this, we can best serve the American people and their civilization."**

(quoted from: <http://www.germanheritage.com/biographies/mtoz/schurz.html>) (last accessed June 2018)

Voc.: scarce: knapp; inheritance customs: regulation of farm ownership - only the oldest male heir was able to continue as a farmer, his siblings were forced to find other trades or emigrated; emigration wave:

Auswanderungswelle; secretary of the interior: Innenminister



German emigrants	Carl Schurz
...	...

<https://screenshots.firefox.com/qzcsImmNJiBAnli/collections.mnhs.org>

last accessed June 2018

Task 13: Social Movements and Chicago's Haymarket

On a crib sheet*, summarise the events leading to the execution of German activists after the Haymarket riots in Chicago and discuss why their memory is almost neglected in mainstream history.

Social movements and Labor Day (US)

Labor Day – celebrated almost worldwide – is the 1st of May. Why this is not the case in the US (first Monday of September every year) might be considered as a peculiar twist in history, but is in fact closely connected to a series of tragic events in Chicago, which took place more than a century ago not far from the Loop in Haymarket. The only official landmark, dedicated in 1887, to commemorate the Haymarket Tragedy of May 4th, 1886, is almost hidden and embedded in the pavement, containing only the slightest hint at the legal scandal connected with it. It reads:

A decade of strife between labor and industry culminated here in a confrontation that resulted in the tragic death of both workers and policemen.

On May 4, 1886 spectators of a labor rally had gathered around the mouth of nearby Crane's Alley. A contingent of police approaching on Des Plaines Street were met by a bomb thrown from just south of the alley. The resultant trial of eight activists gained worldwide attention for the labor movement and initiated the tradition of "May Day" rallies in many cities.

What the plaque does not tell is the fact that most of these activists were anarchists of German extraction, who were tried, condemned to death, and some of them hanged for a crime that they had not committed. They had not even been near the place of action at the time in question. One of them, August Spies, uttered these words before he died: "The day will come when our silence will be more powerful than the voices you are throttling today". John Altgeld, Governor of Illinois, a native of Frankfurt, could convert at least some of the sentences and save innocent lives. BK

Voc.: considered: betrachtet; twist in history: Laune der Geschichte; the Loop: in downtown Chicago – the late 19th century cable car turnarounds and elevated railway encircling the area gave the Loop its name; embedded: eingelassen; labor rally: Arbeiterkundgebung; trial: Gerichtsverhandlung; commit a crime: ein Verbrechen begehen; throttle: erwürgen; convert a sentence: Urteil abwandeln, hier abmildern

Crib sheet: labour rally in Chicago ...

Points for discussion: protest leaders were ...

More information:

<http://www.chicagohistoryresources.org/dramas/overview/over.htm> (last accessed June 2018)

Worksheet 6: The promise of liberty and freedom

Task 14:



Compare the two images of the Statue of Liberty on Staten Island (NY) and **discuss** the issue of promising freedom and restricting immigration at the same time – use the think-pair-share* format. **Juxtapose** the terms “freedom” and “liberty” and their differing meanings.



Cornell University - PJ Mode Collection of Persuasive Cartography
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Liberty-statue-from-front.jpg>
 (last accessed June 2018)

The cartoon (in the satirical magazine “Judge” from 1890) attacks a government proposal to make immigration to the US more difficult and restrict it. The caption reads: “Mr. Windom,” she says, **“if you are going to make this island a garbage heap, I’m going back to France.”** The French sculptor Auguste Bartholdi (1834-1904) created the Statue of Liberty as a monument representing freedom and democracy for the United States. It was constructed in Paris and during its inauguration (1886) Bartholdi climbed it to release the tricolor French flag that veiled Liberty’s face. BK

Comparison and discussion

promising freedom	restricting immigration
...	...

Scaffolding

The meanings of “liberty” and “freedom” might overlap, but the basic difference refers to state control (Latin: libertas=Roman goddess of liberty, associated with the granting of liberty to slaves) as opposed to personal independence (Old English: freedom=state of free will, ability to do as one wills). **Juxtapose** the following definitions along those lines in the rubric below:

- the state of being free to enjoy personal, social and political activities
- power or right of doing, thinking, speaking according to choice
- being free from control or other restrictions
- persons can act on their own free will and govern themselves, take responsibility for their actions
- the power to enjoy one’s actions independently
- independence from state control, external or foreign rule, restrictions or other influences

Voc.: overlap: sich überschneiden; state control: staatliche Kontrolle; restriction: Einschränkung

Juxtaposing

freedom	liberty
...	...

Worksheet 7: European perspectives

Task 15: Forced migration after 1945

In your own words, **explain** Winston Churchill's point of view and the consequences it had for the German population in the Eastern territories.

Winston Churchill in the House of Commons on 15 December 1944:

The Poles are free, so far as Russia and Great Britain are concerned, to extend their territory, at the expense of Germany, to the West. I do not propose to go into exact details, but the extensions, which will be supported by Britain and Russia, bound together as they are by the 20 years' Alliance, are of high importance. Thus, they gain in the West and the North territories more important and more highly developed than they lose in the East. ... It would, of course, have to be accompanied by the disentanglement of populations in the East and in the North. The transference of several millions of people would have to be effected from the East to the West or North, as well as the expulsion of the Germans—because that is what is proposed: the total expulsion of the Germans—from the area to be acquired by Poland in the West and the North. For expulsion is the method which, so far as we have been able to see, will be the most satisfactory and lasting. There will be no mixture of populations to cause endless trouble, as has been the case in Alsace-Lorraine. A clean sweep will be made. I am not alarmed by the prospect of the disentanglement of populations, nor even by these large transferences, which are more possible in modern conditions than they ever were before. ... Nor do I see why there should not be room in Germany for the German populations of East Prussia and of the other territories I have mentioned.

Hansard: Commons Sitting

<http://hansard.millbanksystems.com/commons/1944/dec/15/poland> (last accessed June 2018)

Voc.: expense: Kosten; expulsion: Vertreibung; disentanglement of populations: 'Entflechtung' der Bevölkerung; transference: Umsiedlung; acquire: hinzugewinnen

Scaffolding

Churchill points out ... - Polish people are free - gain territories - lost land in the East - of lesser importance
German people - driven out - Germans - total expulsion - avoid a mixture of populations - clean sweep - not alarmed - no room for Germans in other Eastern territories

Task 16:

In an individual **research**, find out and **illustrate** (possibly in a conversation with your grandparents) how after 1945 German people expelled from Eastern Europe ("Heimatvertriebene") were integrated in post-war Germany and how the existing population coped with the influx of more than 12-16 million people.

Heimatvertriebene ("homeland expellees") are 12-16 million German citizens (regardless of ethnicity) and ethnic Germans (regardless of citizenship) who fled or were expelled after World War II from parts of Germany annexed by Poland and the Soviet Union and from other countries, who found refuge in both West and East Germany, and Austria.

Voc.: expelled: ausgewiesen; annexed: einverleibt

Research results:

Worksheet 8: The boat is full – or is it?

Task 17:

Compare the 1991 cover page of the German magazine “Der Spiegel” with the current debate about the refugee issue in present-day Germany. Using the think-pair-share* format, **evaluate** your findings in plenary by **commenting** on the often-used phrase “Das Boot ist voll”.



© DER SPIEGEL 37/1991, Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/> (last accessed February 2018)

Task 18: Willkommenskultur – revisited (target activity)

Read this letter to the editor and **point out** in your **reply** why giving in to right-wing propaganda will not help to resolve the refugee issue in Germany or Europe. Using German or English is your choice.

Leserbrief

Steilvorlage für das rechte Lager

Dass es der Bundeskanzlerin vor allem darum geht, sich durch ihre Position zum derzeitigen Migrationsstrom gegen “rechts” abzugrenzen ... liegt auf der Hand. Aber es häufen sich (endlich) auch kritische Stimmen aus den eigenen Reihen, wobei diese sich hauptsächlich auf die Anzahl der Migranten beschränken, der wir offensichtlich nicht mehr gewachsen sind.

Weitestgehend aber versäumen die etablierten Parteien, eine wesentliche Tatsache mit konkreten Konsequenzen für unsere Gesellschaft offen anzusprechen: dass der überwiegende Teil der Migranten junge, muslimische Männer sind, die, wie zunehmend erkannt, zunächst kaum in den Arbeitsmarkt integrierbar sein werden. Das bereitet Sorge. Kommen sie aus einem schwachen oder nicht funktionierenden Staat und wuchsen sie in einem religiösen Umfeld auf, das unsere humanistischen Werte nicht kennt und lebt, muss auch die Frage gestellt werden, wie sie sich in eine demokratische, freiheitlich denkende und auf Gleichberechtigung basierende Gesellschaft integrieren wollen und können.

Hierauf geben weder die Bundeskanzlerin noch andere etablierte Parteien Antworten – sie meiden schlicht die Frage und bleiben dabei brav politisch korrekt. Damit geben sie dem rechten Lager eine Steilvorlage und senden kein deutliches Signal an Migranten, was Integration in Deutschland bedeutet.

Wibke Schmidt, Bonn (printed in FAZ 2016)

My reply/meine Antwort:

Dear editor/Sehr geehrte Damen und Herren

Answering Ms. Schmidt’s letter in your paper .../Als Antwort auf den Leserbrief von Frau Schmidt in Ihrer Zeitung ...

B 6b UE 7: Fair Trade and Sustainability

(Sek II: Jahrgangsstufe 13, 9. Lernjahr B2+/C1)

Ziele fremdsprachlicher Bildung:

Karikaturen analysieren;
Interessen verstehen und zuordnen;
Gegenüberstellung von Positionen in rubrics;
Video Analyse und film scripts;
Oral examination;
Sprachliche Herausforderungen mit scaffoldings meistern;
Perspektivenwechsel vornehmen und an Diskursen teilnehmen.

Inhalte und Themen:

Fair Trade and you;
Why Fair Trade is needed;
Fair Trade and developing countries;
How does Fair Trade work?;
Ted Talks on Fair Trade and child labour;
Sustainable development and corporate social responsibility (CSR);
Fair Trade stories and cities;
Quizzes and orals;
Fair Trade under criticism.

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Anbahnung von Kompetenzen:

GeR (Auszüge): B2+: Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben (Europarat 2001: 64). Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen (65). Kann eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben (66). Kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren (81). C1: Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen; kann sich spontan und fließend äußern, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen; kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden (35).

Sachfach-Curriculum Po/Wi

Ökologische Nachhaltigkeit; von der Ökologie als „negativem Standortfaktor“ zum marktorientierten Umweltmanagement; soziale und ökologische Effekte;
Aufgaben und Probleme staatlicher Umweltpolitik (exemplarische Untersuchung (z. B. aus dem Bereich der Agrarpolitik), nationale Umweltpolitik und internationale Vereinbarungen (z. B. Klimaschutz/Fair Trade);
Transnationale Konzerne, Bedeutung der mittelständischen und kleinen Unternehmen; Faktoren von Unterentwicklung; Rolle internationaler Institutionen (z. B. Weltbank, Welthandelskonferenz, NGOs);
Konzeptionen und Vereinbarungen zur Verbesserung der wirtschaftlichen Entwicklung – Entwicklungspolitik;
Entwicklungsländer in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen

Sprachfokus: content-based word fields and structures; analysing texts; CLIL discourse files in useful words/phrases; reading and viewing/listening comprehension; mediation; interpretation and research; negotiation of meaning and perspectives.

Lehr- und Lernstrategien: Double circle; placemat activities; group puzzles, caricature analysis; discourse files; word banks; plenary discussions; crib sheets; think-pair-share; viewing comprehension; creating posters; quiz and oral examination; essay writing.

Evaluation: formatives Feedback (im Rahmen der Lernaktivitäten mit comparisons, negotiations, explanations of activities and procedures, peer editing; plenary discussions, viewing comprehension in rubrics; discourse files); summatives Feedback: Ergebnisse von Karikatur-Interpretationen, gapped texts, Ratespiel und summary writing.

Übersicht UE 7: Fair Trade and Sustainability

Unterrichtsstunde 1

Worksheet 1: Fair Trade and you

Unterrichtsstunde 2

Worksheet 2: Why Fair Trade is needed

Unterrichtsstunde 3

Worksheet 3: Fair Trade and developing countries

Unterrichtsstunde 4

Worksheet 4: How does Fair Trade work?

Unterrichtsstunde 5

Worksheet 5: Ted Talks on Fair Trade and child labour

Unterrichtsstunde 6

Worksheet 6: Sustainable development and corporate social responsibility (CSR)

Unterrichtsstunde 7

Worksheet 7: Fair Trade stories and cities

Unterrichtsstunde 8

Worksheet 8: Quiz

Unterrichtsstunde 9

Worksheet 9: Fair Trade under criticism**Worksheets 1 bis 9: Anregungen zum Vorgehen**

Fair Trade und nachhaltige Entwicklung sind wichtige Anliegen der politischen und ökologischen Bildung und decken einen umfangreichen Themenbereich ab, wenn es um die Beziehungen zwischen Industrienationen und wenig entwickelten Ländern geht.

Einleitend können Schüler in ihrem eigenen Umfeld Recherchen anstellen und ihr eigenes Konsumverhalten überprüfen, wobei es um Artikel aus nachhaltiger Produktion und fair gehandelten Waren geht (worksheet 1-2). Dass das Fair Trade Projekt besondere Bedeutung für Dritte Welt Länder hat, wird in ausgewählten Länderprofilen erarbeitet, genauso wie die Rolle der Welthandelsorganisation (WTO), durchaus in kritischer Absicht (worksheet 3). Die Funktion und Wirkungsweise von Fair Trade Projekten werden mit weiteren Analysen erschlossen, auch die entsprechenden Produkte sind hier Gegenstand der Überlegungen, wobei die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von nachhaltigem Konsum und Unterstützung der Produzenten thematisiert werden (worksheets 4-5). Eine besondere Rolle spielen Kriterien der nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Verantwortung von Unternehmen (CSR), die historisch hergeleitet und aktuell diskutiert werden (worksheet 6). An Beispielen aus Fair Trade Produktionen, die deren ökonomische und soziale Komponenten verdeutlichen, wird gleichzeitig ein Zusammenhang zwischen Produzenten und Konsumenten Ketten hergestellt, der auch den eigenen Erfahrungsbereich miteinbezieht - in der Form der Fairtrade Cities (worksheet 7). Die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten werden in einem ausführlichen Quiz überprüft, an das sich Beispiele aus der mündlichen Kommunikationsprüfung in der Qualifizierungsphase der Oberstufe anschließen (worksheet 8). Die kritischen Überlegungen zu Fair Trade Projekten sind ein wichtiges Korrektiv dieser Unterrichtseinheit, die mit einem argumentativen Essay abschließt.

Im erweiterten sprachlichen Aktionsfeld ist formatives Feedback durchgängig in den worksheets angelegt, während summatives Feedback die gewonnenen Erkenntnisse der Schüler in mehreren Stufen (Präsentationen, Text- und Filmanalysen und dem Abschluss-Essay) dokumentiert wird. Alle worksheets sind so konzipiert, dass sie in rhythmisierten Stunden (90 Minuten-Einheiten) bearbeitet werden.

Worksheet compass

phase	activities of		scaffolding
	teachers	students	
planning; backward design	issues/ problems to be solved	discussing, analysing, assessment, negotiation, critical thinking, mediation, peer editing	worksheet compass
	guiding questions, worked examples	advance organizer; study objectives, peer-scaffolding, research	
complex task	guided research, listening comprehension	double circle, think-pair-share, placemat activity, working in groups, plenary discussion, evaluation, essay writing	crib sheets, caricature analysis, rubrics, word banks, video interpretation, useful phrases, discourse files

worksheet 1	Fair Trade and you	task 1: visit, describe, discuss task 2: interpret, assess, discuss task 3: discuss, create	virtual field trip, double circle, think-pair-share, caricature interpretation
worksheet 2	why Fair Trade is needed	task 4: find, identify, discuss task 5: fill in, discuss task 6: answer, mediate	placemat activity, gapped text, answers
worksheet 3	Fair Trade and developing countries	task 7: identify, research, compare, negotiate, create task 8: read, answer, mediate task 9: compare, outline, explain	group work, rubrics
worksheet 4	how does Fair Trade work?	task 10: discuss, explain task 11: mediate, describe task 12: fill in, outline	double circle, email project, gapped text, rubrics
worksheet 5	Ted Talks Fair Trade and child labour	task 13: watch, research, discuss task 14: complete task 15: discuss task 16: interpret, assess, compare	video analysis, research, plenary discussion, open sentences, caricature interpretation
worksheet 6	sustainable development and corporate social responsibility	task 17: identify, discuss task 18: outline, summarise, mediate task 19: compare, mediate, discuss, evaluate, explain task 20: read, answer	discourse file, rubrics, think-pair-share, prepare submission, crib sheet, rubrics
worksheet 7	Fair Trade stories and cities	task 21: explore, watch, describe, analyse task 22: illustrate, answer, outline task 23: script writing, describe task 24: research, prepare, negotiate, create	group puzzle, viewing sheets, film script, placemat activity, standard profile sheet, posters, placemat activity, posters
worksheet 8	quizzes and orals	task 25: doing a quiz task 26: orals	quiz, oral examination
worksheet 9	Fair Trade under criticism	task 27: interpret, asses, discuss task 28: describe, juxtapose, evaluate task 29: write essay, draft system	caricature interpretation, crib sheet, double circle, discourse file, essay writing, peer editing

Worksheet 1: Fair Trade and you

Task 1:

Visit the Marburg Weltladen (virtually) and describe its offers. Research similar shops or institutions in your own neighbourhood. In a double circle*, discuss if and what you would buy there.



Wir freuen uns, als Marburger Weltladen dieses Zeichen führen zu dürfen und Ihnen damit Produkte aus GARANTIERT FAIREM HANDEL anbieten zu können. (<https://www.marburg.de/portal/seiten/fairer-handel-900000748-23001.html> last accessed 2018)

Task 2:

Interpret the caricature and assess its message about shopping for energy saving devices. Use the think-pair-share* format to discuss common market lures.



"All our appliances come with a FREE special energy-saving device...the on/off switch."

(<https://www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?catref=cwln2030> last accessed 2018)

Scaffolding

Caricature Analysis

Content: topics/issues - market temptations ...

Context: description - on a sales booth ...

Technique: message - advertising ...

Target: effects - revealing trickery on customers ...

Caricature Analysis

Content: The caricature refers ...

Context: The image shows two shoppers ...

Technique: The device is made attractive ...

Target: The image points at the credulity ...

Voc.: Leichtgläubigkeit: credulity

Task 3:

Discuss your own shopping routines and if you look out for fair trade labels yourself. Using think-pair-share*, explain which products you would expect to come under this label by selecting from the given examples. Create a check list for fair and sustainable shopping in plenary (mediation required).

Examples of certified products

(sort between food- and non-food products first; some articles might not qualify for fair trade certification!)
Restaurant meals - sports equipment - cars - coffee - tea - muesli - chocolate - cotton - honey - fresh fruit and vegetables - oil - books - shopping bags - spices - beauty products - cut flowers - rice - sugar - bus tickets - bikes

Welche Eigenschaften müssen erstklassige Lebensmittel haben?

Damit ein Produkt qualitativ wertvoll ist, muss es gut, sauber und fair sein. Gut heißt, die geschmackliche Qualität und der kulturelle Kontext müssen gegeben sein. Es muss einen Zusammenhang geben zwischen dem Lebensmittel und unserer Geschichte, unserer Tradition. Dann besitzt es kulturelle Qualität. Punkt zwei: Das Nahrungsmittel muss sauber sein, es darf die Umwelt nicht zerstören. Drittens: Die soziale Gerechtigkeit ist wichtig. Das heißt, wir müssen den Bauern einen fairen Preis zahlen. Wenn diese drei Bedingungen haben, legen wir die Grundlagen für eine bessere Qualität.

(Quelle: Misereor-Magazin „frings.“ 1-2017, 20 <https://www.misereor.de/magazin/> last accessed 2018)

Scaffolding

Good quality - tasty - cultural context - foods - environmentally neutral - social justice - conditions - basics

Check list for fair and sustainable shopping

products	requirements
food-products	
...	...
bread	...
coffee, tea	...
milk	...
chocolate	...
honey	...
fresh fruit and vegetables	...
oil	...
spices	...
rice	...
sugar	...
non-food	
cotton	...
sports equipment	...
shopping bags	...
beauty products	...
cut flowers	...
bikes	...

Worksheet 2: Why Fair Trade is needed

Task 4:

Find out what the Fair Trade mark symbolizes. In a placemat activity*, identify reasons for buying fair trade products and who is involved in the producer-consumer supply chain. Discuss the advantages on both sides.



The Fairtrade Mark is the globally recognised label that adorns Fairtrade Certified products. The familiar blue and green logo, known as the Fairtrade Mark, is a registered trademark owned by Fairtrade International (also known as Fairtrade Labelling Organisations International or FLO). Every time you choose a product carrying the Fairtrade Mark you are making the choice to give a fair go to farmers, workers and their communities in some of the world's poorest countries.

At Fairtrade we work in partnership with these farmers to provide fairer prices, better terms of trade and additional funds for business and community development such as education, healthcare and environmental sustainability. This leads to better working conditions and enhanced investment in quality.

For a product to display the Fairtrade Mark it must meet the international Fairtrade social, economic and environmental standards which are set by the certification body Fairtrade International. These standards are agreed through a process of research and consultation with key participants in the Fairtrade scheme, including producers themselves, traders, NGOs, academic institutions and Labelling Initiatives such as Fairtrade Australia & New Zealand.

A key goal of the Fairtrade system is to promote fairness and justice in trade through increased transparency. Products carrying the Fairtrade Mark are independently certified along the supply chain to ensure they have been sourced according to the Fairtrade Standards. ...

The Fairtrade Mark can be used on: products that have been certified and audited as adhering to Fairtrade Standards and promotional materials used to advocate for and promote the purchase of Fairtrade products

The Fairtrade Program Mark is another way of engaging with Fairtrade cocoa, sugar and cotton farmers to sell more of their crops on Fairtrade terms, meaning more Fairtrade benefits for their farms and communities.

Globally, more and more businesses are committing to buying sustainable cocoa, sugar and cotton for use across complete product ranges, or even their entire businesses. Through Fairtrade Sourcing Programs, Fairtrade farmers can sell to these companies who are focused on one or two key commodities, rather than certifying end consumer products. It's a great way to increase the positive impact of Fairtrade.

(<http://fairtrade.org.nz/What-is-Fairtrade/What-is-the-Fairtrade-Mark> last accessed 2018)

reasons for buying	advantages
to give a fair go ...	partnership with farmers to ...

Task 5:

Fill in the gaps in the text and add key words of the content to your discussion of fair trade advantages (task 1).

Gapped text:

Support

It is important to fair trade because it the lives of many farmers and their families. It gives children the to have an, to have food, clean water, and to wear. Even though the money doesn't to all farmers, it still a great number of people. It also goes towards that work to better the lives of these people and developing economies. BK

Scaffolding

Word bank

Strengthen - organisations - helps - make it - clothes - education - chance - improves - support

Task 6:

Answer the following questions (mediation required):

Was läuft schief am Ernährungssystem?



Ich möchte von einer Erfahrung sprechen, die ich in meiner Heimat im Piemont gemacht habe. Ich bestellte dort in einer Osteria eine Peperonata, ein typisches Gericht aus der Region. Und ich merkte, es schmeckte nach nichts. Ich fragte, warum die Peperoni nach nichts schmecken, und man sagte mir: „Ja, die kommen aus Holland und stammen alle aus Hydrokulturen. So sind sie länger haltbar.“ Ich wies sie darauf hin, dass es doch hier diese schmackhafte traditionelle Peperonisorte gab. Und der Restaurantbesitzer sagte mir, die werden hier nicht mehr angebaut, weil die aus Holland weniger kosten. Und ich fragte, was denn nun stattdessen in den Treibhäusern im Piemont angebaut werde. Und man erklärte mir: Tulpenzwiebeln. Wir importieren also Peperoni aus Holland, bringen sie mit Lastwagen zu uns, verschmutzen die Umwelt, und dann schicken wir unsere Tulpen nach Amsterdam, weil bei uns kein Mensch Tulpen kauft. Es gibt so wiederum Kohlendioxid-Ausstoß. Dazu kommt: Wir verlieren die genetische Vielfalt unserer Peperoni, generell die biologische Vielfalt. Aber gerade diese bedeutet Leben und ist auch für die Landwirtschaft wichtig.

(Carlo Petrini ist Präsident der internationalen Bewegung Slow Food. (Quelle: Misereor-Magazin „frings.“ 1-2017 <https://www.misereor.de/magazin/> last accessed 2018) (www.slowfood.de last accessed 2018)

Sklavenähnliche Bedingungen



(<https://www.misereor.org/about-us/board-of-directors/>)

Ich habe 15 Jahre im Nordosten Brasiliens gelebt, im Bundesstaat Maranhão. Dieser war bis in die neunziger Jahre eine Reiskammer weit über den eigenen Bundesstaat hinaus. Heute kann dieser Staat seine eigene Bevölkerung nicht mehr ernähren. Ein Grund dafür ist, dass auch hier auf Landkonzentration und exportorientierte Landwirtschaft gesetzt wurde, während die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen vor Ort nicht ernst genommen und gefördert worden sind. Brasilien allgemein und der Bundesstaat Maranhão insbesondere haben sich von einer exportorientierten Landwirtschaft abhängig gemacht. Die Folgen sind, dass Kleinbauern von ihren angestammten Feldern verdrängt werden - von einer internationalen Agrarindustrie, gegen die sie keine Chancen haben. Und so wandern die Menschen vom Land in die Städte ab. Dort gibt es aber nur begrenzten Wohnraum und begrenzte Arbeitsmöglichkeiten. Drei von vier Brazilianern leben mittlerweile in Städten. Diejenigen, die auf dem Land bleiben, arbeiten oft unter sklavenähnlichen Bedingungen für die großen Agrarkonzerne. Diese unsozialen Bedingungen führen dazu, dass Familien auseinanderbrechen und Gemeinschaftsstrukturen sich auflösen - und sie führen dazu, dass die Bauern vor Ort krank werden, weil etwa Pestizide versprüht werden. Wir brauchen Investitionen und Kreditmöglichkeiten für eine familiäre und nachhaltige Landwirtschaft, in der die Bauern Rechte haben.

(Pirmin Spiegel ist Vorstandsvorsitzender von MISEREOR. (Quelle: Misereor-Magazin „frings.“ 1-2017 <https://www.misereor.de/magazin/> last accessed 2018)

Questions and answers:

1 - What did Carlo Petrini notice when he was eating his meal?

- ...
- 2 - Why are the peperoni imported from Holland?
- ...
- 3 - How did the restaurant owner justify the import?
- ...
- 4 - What is grown in the greenhouses in Piemont?
- ...
- 5 - What does Petrini describe as an ironical twist?
- ...
- 6 - What are the consequences of the reversed import-export scheme?
- ...
- 7 - What happened to the rice plantations in Maranhão?
- ...
- 8 - What were the reasons for this development according to Pirmin Spiegel?
- ...
- 9 - What were the consequences for small-scale farmers?
- ...
- 10 - Why are these conditions anti-social?
- ...
- 11- What would be needed for sustainable farming?
- ...

Worksheet 3: Fair Trade and developing countries

Task 7:

From the list of developing countries, identify at least three countries of your choice and do a research on their profiles. Compare your results in groups and negotiate your findings in plenary to create posters of the ones chosen.

As a base you may want to use this website:

<http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54568/konfliktportraits> last accessed 2018

Developing countries/Third World

Definition

A country with little industrial and economic activity and where people generally have low incomes; example: Ministers insist that freer trade could reduce poverty in developing countries. (Cambridge Dictionary)

A country having a standard of living or level of industrial production well below that possible with financial or technical aid; a country that is not yet highly industrialized. (Oxford Dictionary)

Third World: the underdeveloped nations of the world, especially those with widespread poverty. (Dictionary.com)

List of low income and lower middle-income countries (selection)

Kongo (Democratic Republic)

Äthiopien (Ethiopia)

Nigeria (Nigeria)

Kolumbien (Columbia)

Indien (India)

Kenia (Kenya)

Also compare: (<https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1876/310maa.pdf> last accessed March 2018)

Task 8:

Read the text and tick the right answers, more than one could be correct (some mediation required).

WTO The multilateral trading system—past, present and future



WORLD TRADE ORGANIZATION

The World Trade Organization came into being in 1995. One of the youngest of the international organizations, the WTO is the successor to the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) established in the wake of the Second World War. So while the WTO is still young, the multilateral trading system that was originally set up under GATT is well over 50 years old.

The past 50 years have seen an exceptional growth in world trade. Merchandise exports grew on average by 6% annually. Total trade in 2000 was 22-times the level of 1950. GATT and the WTO have helped to create a strong and prosperous trading system contributing to unprecedented growth.

The system was developed through a series of trade negotiations, or rounds, held under GATT. The first rounds dealt mainly with tariff reductions but later negotiations included other areas such as anti-dumping and non-tariff measures. The last round — the 1986-94 Uruguay Round — led to the WTO's creation. The negotiations did not end there. Some continued after the end of the Uruguay Round. In February 1997 agreement was reached on telecommunications services, with 69 governments agreeing to wide-ranging liberalization measures that went beyond those agreed in the Uruguay Round.

In the same year 40 governments successfully concluded negotiations for tariff-free trade in information technology products, and 70 members concluded a financial services deal covering more than 95% of trade in banking, insurance, securities and financial information.

In 2000, new talks started on agriculture and services. These have now been incorporated into a broader agenda launched at the fourth WTO Ministerial Conference in Doha, Qatar, in November 2001.

The work programme, the Doha Development Agenda (DDA), adds negotiations and other work on non-agricultural tariffs, trade and environment, WTO rules such as anti-dumping and subsidies, investment, competition policy, trade facilitation, transparency in government procurement, intellectual property, and a range of issues raised by developing countries as difficulties they face in implementing the present WTO agreements.

https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/inbrief_e/inbr01_e.htm last accessed 2018]

Development and trade

Over three quarters of WTO members are developing or least-developed countries. All WTO agreements contain special provision for them, including longer time periods to implement agreements and commitments, measures to increase their trading opportunities and support to help them build the infrastructure for WTO work, handle disputes, and implement technical standards. The 2001 Ministerial Conference in Doha set out tasks, including negotiations, for a wide range of issues concerning developing countries. Some people call the new negotiations the Doha Development Round. Before that, in 1997, a high-level meeting on trade initiatives and technical assistance for least-developed countries resulted in an “integrated framework” involving six intergovernmental agencies, to help least-developed countries increase their ability to trade, and some additional preferential market access agreements. A WTO committee on trade and development, assisted by a sub-committee on least-developed countries, looks at developing countries' special needs. Its responsibility includes implementation of the agreements, technical cooperation, and the increased participation of developing countries in the global trading system.

https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/inbrief_e/inbr04_e.htm last accessed 2018]



Where countries have faced trade barriers and wanted them lowered, the negotiations have helped to open markets for trade. But the WTO is not just about opening markets, and in some circumstances its rules support maintaining trade barriers — for example, to protect consumers or prevent the spread of disease. At its heart are the WTO agreements, negotiated and signed by the bulk of the world's trading nations. These documents provide the legal ground rules for international commerce. They are essentially contracts, binding governments to keep their trade policies within agreed limits. Although negotiated and signed by governments, the goal is to help producers of goods and services, exporters, and importers conduct their business, while allowing governments to meet social and environmental objectives.

The system's overriding purpose is to help trade flow as freely as possible — so long as there are no

undesirable side effects — because this is important for economic development and well-being. That partly means removing obstacles. It also means ensuring that individuals, companies and governments know what the trade rules are around the world, and giving them the confidence that there will be no sudden changes of policy. In other words, the rules have to be 'transparent' and predictable.

Trade relations often involve conflicting interests. Agreements, including those painstakingly negotiated in the WTO system, often need interpreting. The most harmonious way to settle these differences is through some neutral procedure based on an agreed legal foundation. That is the purpose behind the dispute settlement process written into the WTO agreements. (https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/who_we_are_e.htm last accessed 2018)

WTO: Abkürzung für World Trade Organization, deutsch Welthandelsorganisation

Sonderorganisation der UNO zur Gewährleistung eines freien Welthandels, gegründet am 15. 4. 1994 auf der Ministerkonferenz in Marrakesch (Marokko); Sitz: Genf. Die WTO trat am 1. 1. 1995 in Kraft und löste zum 1. 1. 1996 das GATT endgültig ab. 2016 sind 161 Vertragsstaaten und die Europäische Kommission Mitglied der WTO.

Mit ihrer Gründung wurde eine völkerrechtlich selbstständige Organisation geschaffen, die als dritter Pfeiler der Weltwirtschaftsordnung neben Internationalem Währungsfonds und Weltbank tritt. Die WTO soll die internationalen Handelsbeziehungen innerhalb verbindlicher Regelungen organisieren und überwachen und bei Handelskonflikten für eine effektive Streitschlichtung sorgen. Wichtigste Prinzipien für die Gewährleistung eines freien Welthandels sind: Reziprozität (Prinzip der Gegenseitigkeit), Liberalisierung (Abbau von Zöllen und nicht tarifären Handelshemmnissen), Nichtdiskriminierung (insbesondere Meistbegünstigung). Angestrebt wird, in den Mitgliedstaaten den Lebensstandard und die Realeinkommen zu erhöhen, Vollbeschäftigung zu erreichen und zu sichern und zu diesem Zweck den Handel auszuweiten und den Protektionismus zu bekämpfen.

(<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21194/wto> last accessed 2018)

Tick off the right answer (more than one could be correct):

1. The past 50 years
 - have seen an exceptional growth in world trade
 - have doubled the income of industrial nations
 - have worsened the terms of trade for developing countries
2. GATT and the WTO have
 - contributed to unprecedented growth
 - failed in creating a strong and prosperous trading system
 - developed a series of trade negotiations, or rounds, held under GATT
3. Later negotiations
 - did not succeed
 - included other areas such as anti-dumping and non-tariff measures
 - did not help afflicted countries
4. Agreement was reached
 - on telecommunications services with wide-ranging liberalization measures
 - on free roaming for mobile phones
 - although it was blocked initially
5. Governments successfully concluded negotiations
 - about human rights
 - without the developing countries
 - for tariff-free trade in information technology products
6. Doha Development Agenda (DDA), adds negotiations
 - on non-agricultural tariffs, trade and environment
 - on WTO rules such as anti-dumping and subsidies, investment, competition policy
 - but did not cover issues raised by developing countries
7. The goal of WTO agreements is to
 - help producers of goods and services, exporters, and importers conduct their business
 - intervene in international conflicts
 - allow governments to meet social and environmental objectives
8. The system's overriding purpose is
 - to stop economic warfare

- ☐ to help trade flow as freely as possible
 - ☐ to support economic development and well-being
9. Agreements
 - ☐ often need interpreting
 - ☐ can settle differences through some neutral procedure
 - ☐ are based on give and take
 10. The European Commission
 - ☐ does not have a vote in the WTO
 - ☐ is a WTO member
 - ☐ cannot influence tariff negotiations
 11. The WTO is supposed to
 - ☐ mediate international trade conflicts
 - ☐ raise living standards of its members
 - ☐ support protectionism

Task 9:

Compare the conflicting arguments about the relationship between the WTO and developing countries. In a group puzzle*, outline and explain some of the concerns.

Conflicting arguments

1 - The WTO has been criticized by groups with opposing views of world development. Supporters of trade liberalization have questioned the efficiency of its multilateral approach to trade negotiations because it makes successful negotiations very hard to achieve. Their evidence is the lack of progress in the whole of the Doha round towards getting rid of agricultural subsidies in the developed world. They believe that a unilateral or regional approach would speed up trade liberalization by reducing the number of countries involved in the talks. On the other hand, global justice movements such as Occupy see the WTO as an organization that provides support for the continuing spread of neoliberal capitalist economics, as an organization dedicated to delivering the goods for Western transnationals at the expense of poor people.

Individuals and organizations that see the global dominance of liberal economics as a catastrophe for global development just see WTO as a part of the problem. It provides a structure for the developed and wealthy nations to impose their rules on the weaker and less developed countries. Negotiations are never conducted between equal partners and the dice are loaded in favour of the developed countries. What use is a referee if they only give decisions that favour the home side?

Between these two opposing views there are a lot of people who see no alternative to an organization such as WTO but also believe that its continued usefulness to development depends on finding ways of working that are more flexible, less cumbersome and more representative of the views of developing countries.

2 - Essentially, the WTO is a place where member governments go, to try to sort out the trade problems they face with each other. The first step is to talk. The WTO was born out of negotiations, and everything the WTO does is the result of negotiations. The bulk of the WTO's current work comes from the 1986-94 negotiations called the Uruguay Round and earlier negotiations under the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT). At its heart are the WTO agreements, negotiated and signed by the bulk of the world's trading nations. These documents provide the legal ground-rules for international commerce. They are essentially contracts, binding governments to keep their trade policies within agreed limits. Although negotiated and signed by governments, the goal is to help producers of goods and services, exporters, and importers conduct their business, while allowing governments to meet social and environmental objectives.

The system's overriding purpose is to help trade flow as freely as possible – so long as there are no undesirable side-effects – because this is important for economic development and well-being. That partly means removing obstacles. It also means ensuring that individuals, companies and governments know what the trade rules are around the world, and giving them the confidence that there will be no sudden changes of policy. In other words, the rules have to be 'transparent' and predictable.

This is a third important side to the WTO's work. Trade relations often involve conflicting interests. Agreements, including those painstakingly negotiated in the WTO system, often need interpreting. The most harmonious way to settle these differences is through some neutral procedure based on an agreed legal foundation.

(<https://newint.org/books/reference/world-development/case-studies/wto/> last accessed 2018)

Voc.: Doha round: latest trade-negotiation of the WTO starting November 2001 with the objective to lower trade barriers around the world facilitating increased global trade;

conflicting arguments	concerns
1 - WTO as an organization that provides ...	undesirable side-effects; ...
2 - WTO is a place where ...	

Worksheet 4: How does Fair Trade Work?

Task 10:

In a double circle*, discuss the data about Fair Trade from the tables below. Select those five which you think are the most important for the success of this organization and explain your decision. For more detail consult the Fair Trade FAQs.

Fair Trade

Fair Trade is an organized social movement that is entirely market based. The aim of Fair Trade is to support producers in developing countries and to promote sustainability.

Facts and figures about Fairtrade

Ever wondered how many farmers and workers are involved with Fairtrade? Or how the Fairtrade Premium is used? Here's a snapshot from our latest data.



(<https://www.fairtrade.org.uk/What-is-Fairtrade/Facts-and-Figures> last accessed 2018)

Frequently asked questions about Fairtrade .

Find answers to some of the questions that are frequently asked about Fairtrade.

(<https://www.fairtrade.org.uk/What-is-Fairtrade/FAQs> last accessed 2018)

Task 11:

Your British email partner is interested in how Fair Trade works on the Continent, because his needs this information for a project on Brexit and how to stay in Europe. Mediate the 10 Fair Trade principles for him/her and describe some initiatives in your neighbourhood.

Die **World Fair Trade Organization** versteht sich als globales Netzwerk für garantiert Fairen Handel. Als internationale Dachorganisation vereint sie mehr als 400 Fair-Handels-Organisationen aus über 70 Ländern. Mit dabei sind:

- ProduzentInnengruppen und Vermarktungsorganisationen aus dem Globalen Süden
- Fair-Handels-Importeure und Weltladen-Dachverbände aus dem Globalen Norden
- Unterstützerorganisationen des Fairen Handels.

Auf diese Weise wird durch die Mitglieder der WFTO die gesamte Lieferkette von den ProduzentInnen zu den KonsumentInnen hin abgedeckt und macht es möglich, den Weg der Produkte zurück zu verfolgen und ... Informationen über die ProduzentInnen von Lebensmitteln und Handwerksartikeln zu geben.

Der besondere Ansatz der WFTO liegt darin, dass sie die Unternehmen als Ganzes, mit ihrer gesamten Geschäftstätigkeit auf die Einhaltung der WFTO-Prinzipien hin überprüft.

Diese 10 Prinzipien sind:

- Chancen schaffen für wirtschaftlich benachteiligte ProduzentInnen;
- Umsetzung von Transparenz und Verantwortlichkeit in der Geschäftstätigkeit zum Wohle der ProduzentInnen;
- Ausschluss von Gewinnmaximierung auf Kosten der ProduzentInnen;
- Zahlung eines fairen Preises, der im Dialog ausgehandelt wird;
- Ausschluss von Zwangsarbeit, insbesondere bei Kindern;
- Einsatz für die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- Schaffung gesunder und sicherer Arbeitsbedingungen;
- Unterstützung von Weiterbildungsmaßnahmen bei den ProduzentInnen;
- Einsatz für den Fairen Handel auf politischer Ebene;
- Unterstützung von Maßnahmen des Umwelt- und Ressourcenschutzes.

Die Einhaltung der Standards wird im Rahmen eines mehrstufigen Verfahrens überprüft. Erfüllt ein Unternehmen die Anforderungen, die sich aus den Prinzipien ergeben, so darf es das WFTO-Label für die eigene Unternehmenskommunikation und Produktkennzeichnung nutzen. (<http://www.marburger-weltladen.de/fairer-handel/wfto/> last accessed 2018)

fair trade principles	initiatives in my neighbourhood
1 - chances for ...	
2 - ...	Weltladen Fairer Handel
3 - ...	
4 - ...	
5 - ...	
6 - ...	
7 - ...	trade union wage agreement
8 - professional development ...	
9 - ...	Fair Trade city in ...
10 - ...	

Task 12:

Fill in the gaps in the text and outline some of the Fair Trade projects and their advantages.

The way that Fair Trade works is by the price of products or produce so that the producers get a fair amount of money for their The extra money goes towards covering the cost of production, living, the basics of food,, clothing, education and medical care. It also goes towards certain projects such as the building of health care clinics, schools and housing. To make sure that money is actually used where necessary, all importers and retailers are and to ensure that they are paying the fair trade price for products. Fair trade better trading. It is rooted in people to people connection. Fair trade importers from fair

trade cooperatives as directly as possible. By doing so, they cut out the middleman and thus spend less money where it is not needed and more money where it is needed. This process also ensures long-term and stable relationships between the producers and importers. Another quality of fair trade is that workers are guaranteed freedom of association and working conditions. Fair trade also women’s participation in business and the leadership of cooperatives. Human rights laws and child labour laws are strictly Voc.: retailer: Einzelhändler

Scaffolding

Word bank
 Enforced - encourages - safe - purchase - promotes - certified - screened - shelter - activities - increasing

Fair Trade projects:

- Building of ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

Worksheet 5: Ted Talks on Fair Trade and Child Labour

Watch the first 8 minutes of Michael Gidney’s Ted Talk (Edinburgh 2016) and complete the sentences. Check your results in plenary and discuss his message “The pound in your pocket is a secret weapon” (6:44’)

Task 13:

Before watching: do a research about gold mining in Kenya. This website is a good starting point: (<http://www.epa.eu/photo-essays/2016/gold-mining-in-kenya> last accessed 2018). Discuss the picture story you’ll find there in plenary.

Change is in your pocket | Michael Gidney | TEDxUniversityofEdinburgh
 To what extent do we have the world we want or deserve? The FairTrade Foundation’s CEO, Michael Gidney, unpicks its success to examine the power of small actions which, when the dots are connected, can transform our society. This talk was delivered at Edinburgh's iconic Central Hall on Thursday, February 18th 2016 and was a part of series of talks given at the TEDxUniversityofEdinburgh 2016 Conference.
 (<https://www.youtube.com/watch?v=U7fCaHZvVk&list=PL2MCRRnnHp5OnbOT4MCi0czWRI-qNcipF&sns=em> last accessed 2018)

Task 14:

While watching (twice):

Complete the sentences:

- 1 - Always remember that you ...
- 2 - I was in Kenya. I went to meet ...
- 3 - We are trying to set up a Fair Trade gold supply chain in an attempt to bring positive change ...
- 4 - The men mine the ore ...
- 5 - They break the rocks with no ...
- 6 - Child labour ...
- 7 - This is an invisible ...
- 8 - Small-scale miners like this are ...
- 9 - Regulation is a ...
- 10 - Globally, humanity spends ...
- 11 - How much value goes back to ... ?
- 12 - The pound in your pocket is ...
- 13 - 9 out of 10 of you think companies ...

Task 15:

After watching: Discuss Michael Gidney’s message “The pound in your pocket is a secret weapon” (6:44’).

Discussion:

.....

Task 16:

Interpret the caricature and assess its message about child labour. In a double circle*, discuss what you might be able to do against it. Compare results in plenary.



(<https://theimmigrants2010.files.wordpress.com/2010/03/5-illegal-hw-cultivation.jpg> last accessed 2018)

Scaffolding

Caricature Analysis
Content: topics/issues - child labour and illegal work ...
Context: description - two boys talking to adults ...
Technique: message - parents as role models ...
Target: effects - reversed circumstances ...

Caricature Analysis
Content: The caricature refers to child labour and illegal work ...
Context: The image shows a family in their living room with two boys appearing, ...
Technique: The parents would seem to be role models ...
Target: The image points at reversed circumstances. ...

Voc.: reversed circumstances: Umkehrung der Umstände

Worksheet 6: Sustainable Development and Corporate Social Responsibility

Task 17:

Identify key terms and phrases describing sustainability (marked in bold) and find German equivalents. Discuss, in a think-pair-share* format, why sustainable development is important for society and the economy and how it can be achieved.

Sustainability

The Oxford Dictionary defines sustainable development as the ability to maintain socio-economic development at a certain rate or level as well as to conserve an ecological balance by avoiding depletion of natural resources. A sustainable society is one that ensures a healthy, prosperous life culture and Nation's capital for future generations. It is a society, which actively promotes human, environmental and economic well-being, one that works to stop human destruction of the environment, natural resources and culture. The first step to seeking balance is to allow people basic necessities: food and clean drinking water are fundamental to live, and without it there is no sustainability.

The United Nations (UN) and Non-Governmental Organisations (NGOs) work to supply children with clean drinking water and food, and help teach adults to read and write. Member states of the UN have already signed off on Sustainable Development Goals - in conjunction with the Millennium Development Goals - to acknowledge new developments in complete sustainability between all aspects of life. There are eight Millennium Development Goals, which include eradicating poverty, achieving universal primary education and ensuring environmental sustainability.

Sustainable development can be achieved, starting with solar and wind energy, crop rotation, efficient water fixtures, and green space. Solar and wind energy could replace the costs and damages of a non-renewable energy grid power system. Sustainability is a prevalent issue facing people globally. It is important to explore its effects in a rapidly evolving global landscape, particularly the role of industrial corporations in this context. BK

Scaffolding

Discourse file

sustainable development	German equivalent
socio-economic development	Entwicklung bezogen auf Gesellschaft und Wirtschaft
ecological balance	...
depletion	...
NGOs	...
Millennium Development Goals	Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen: acht Entwicklungsziele für das Jahr 2015, von einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der Vereinten Nationen, der Weltbank, des IWF und des Entwicklungsausschusses der OECD formuliert und 2000 von den Vereinten Nationen verabschiedet
eradicating poverty	...
universal primary education	...
environmental sustainability	...
crop rotation	...
non-renewable energy grid power system	...
industrial corporations	...

sustainable development is to ...	conserve an ecological balance by ...
-----------------------------------	---------------------------------------

Task 18:

An international youth conference on "Sustainability - Balancing People, Planet, and Profit" is about to take place. Your school is invited to participate with some delegates and asked to submit a contribution. In groups, outline the story of sustainability from a European perspective and prepare the submission (mediation required) by summarizing the steps towards such a development. Select the most convincing version in plenary.

Gruß aus der Zukunft

Von Kaiser Maximilian II. ist eine hübsche Geschichte überliefert, sie spielt in Italien. Auf einer Reise begegnet der Kaiser einem Bauern, der Dattelbäume pflanzt. Er findet das ungewöhnlich, schließlich hat der Bauer selbst gar nichts davon: Junge Dattelbäume tragen erst nach Jahrzehnten Früchte. "Männlein, was machst du?", fragt er verwundert. "Ich thue es", so antwortet der Bauer, "Gott und denen Nachkömlingen zu gefallen". Der Kaiser ist beeindruckt, er dankt es mit 100 Talern. Ein gutes Werk zum Gefallen der Nachkommen: So einfach ist Nachhaltigkeit zu Zeiten des Heiligen Römischen Reiches, im 16. Jahrhundert. ...

So erobert die Nachhaltigkeit, sustainability, den umweltpolitischen Diskurs. Bezeichnenderweise geschieht das in jenen Gesellschaften zuerst, die sich an ein scheinbar grenzenloses Wachstum gerade erst gewöhnt haben.

1987 tritt in New York erstmals eine UN-Kommission zusammen, die sich mit nichts anderem als der nachhaltigen Entwicklung befasst. Unter Vorsitz der einstigen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland formuliert sie einen ebenso einfachen wie triftigen Grundsatz für Nachhaltigkeit. "Nachhaltige Entwicklung", so schreibt die Kommission, "ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne die Fähigkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre Bedürfnisse zu befriedigen." ...

Es klingt so gut, dass mittlerweile 90 Prozent der Dax-Konzerne eigene Nachhaltigkeitsberichte anfertigen.

Auch sie wollen "nachhaltig" wachsen, aber zunächst einmal soll das Aktionären und Öffentlichkeit signalisieren, dass sie mit der Ressource Geld sorgsam umgehen. Ob ihr Geschäftsmodell (oder das Wachstumsmodell, auf dem dieses Geschäft beruht) an sich nachhaltig ist, steht auf einem anderen Blatt. Für den klimaneutralen Druck von Nachhaltigkeitsberichten sorgen findige Druckhäuser, sie kompensieren blütenweißes Papier mit Klimaschutzprojekten und neu gepflanzten Bäumen. Der schöne Schein wird angereichert mit reinem Gewissen. ...

Nachhaltigkeit bedeutet ..., Eingriffe in die Natur auf ein Maß zu begrenzen, das Regeneration erlaubt; sie bedeutet, mit Ressourcen nicht nur sparsamer umzugehen, sondern sie auch in Kreisläufen zu denken. Ganz gewiss verlangt sie den raschen Verzicht auf ressourcenfressende Technologien, wenn schonende Alternativen längst auf dem Markt sind – etwa bei der Erzeugung von Strom. Nachhaltigkeit heißt letztendlich, in vernetzten Systemen zu denken und zu handeln, wie auch die Erde an sich ein solches ist. Bei allen Versuchen, den Begriff für andere Zwecke zu vereinnahmen: Dies bleibt der Kern und der Charme der Nachhaltigkeit. Noch sind viele der antizipierten Wirkungen zu verhindern. Allerdings lassen sich die Ursachen zunehmend nur noch im Kollektiv beheben. Lokale Agenda-21-Gruppen, wie sie nach dem Nachhaltigkeitsgipfel in Rio de Janeiro 1992 überall entstanden, mögen das Bewusstsein geschärft haben, ebenso Einrichtungen wie der Rat für Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Adäquate Antworten aber finden sich in den meisten Fragen nur noch global.

<http://www.bpb.de/apuz/188657/schoenen-gruss-aus-der-zukunft?p=all> last accessed 2018)

The story of sustainability

.....
.....

Task 19:

Compare the texts and write a crib sheet* for each (mediation required). In a double circle*, discuss the concept of CSR from a shareholder and a stakeholder perspective. In plenary, evaluate your findings and explain your own point of view.

Text 1: Corporate Social Responsibility (CSR)

Der Begriff Corporate Social Responsibility (CSR) [steht] seit Ende der neunziger Jahre im Mittelpunkt der europäischen Debatte Mit diesem Begriff werden sowohl innerbetriebliche Prozesse und Entscheidungen als auch die Umweltbezüge von Unternehmen im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen thematisiert: Die Einhaltung von Menschenrechten sowie von arbeits- und sozialrechtlichen Regelungen, der schonende Umgang mit natürlichen Ressourcen und die Formulierung und Einhaltung ethischer Standards sind typische CSR-Themen. Besondere Aufmerksamkeit finden dabei wirtschaftliche Nutzenerwägungen, die Formulierung und Operationalisierung von CSR-Kriterien sowie deren Messung und Evaluation. In Deutschland ist die Corporate Social Responsibility-Debatte und -Forschung wirtschaftswissenschaftlich, insbesondere betriebswirtschaftlich, ausgerichtet. In der CSR-Perspektive werden unternehmerische Entscheidungen und Prozesse im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung und mögliche Auswirkungen diskutiert und bewertet. Damit eröffnet die CSR-Perspektive weitgehende Einblicke in innerbetriebliche Abläufe und ermöglicht deren

gesellschaftspolitische Bewertung. (<http://www.bpb.de/apuz/29861/gesellschaftliche-verantwortung-von-unternehmen?p=all> last accessed 2018)

Text 2: The pros and cons of corporate social responsibility

Business corporations have a social responsibility requiring them to use some of their resources to address needs within their communities, as their goal should extend beyond profit to employees, consumers and others. CSR can improve name recognition and boost reputation among consumers, thus positive consumer sentiment can increase sales. Also, government regulation will be reduced if business provides self-disciplined standards meeting societal welfare. It is better for business to anticipate the impact of their activities than react and rectify them later on. On the other hand, corporations expand into poorer countries at the expense of local businesses. Problems to be addressed by CSR are: unsafe working conditions, release of debris and toxic waste, abuse of employees by underpaying and violation of rights, funding media suppression and military activities against workers to retain profit.

But the principal responsibility of business corporations is to shareholders and to maximize their wealth. Corporations serve society best by increasing their profitability. Using assets for charitable purposes puts an illicit tax on shareholders as money is used for public purposes. The ultimate goal of corporations is to maximize profits, not enhance social welfare. A free market cannot solve social problems, this remains the responsibility of government and legislation. Managers oriented towards finance and operations do not have the social skills for making socially oriented decisions. Moreover, business will become less competitive globally. As corporations promote efficiency, CSR will serve as an impediment. Generally, corporations work on the profit motive, this should be accepted as they provide the public with necessary materials and guarantee jobs. BK

Crib sheet

pros CSR	cons CSR
business corporations responsible ...	principal responsibility of business corporations to ...

shareholders	stakeholders
owners of shares in a company; ...	consumers, employees, investors, owners, communities; ...
perspective: interested in ...	perspective: interesting in long-term ...

Task 20:

Read the text and answer the following questions (mediation required):

Übernahme sozialer Verantwortung und Nachhaltigkeit
 Lange Zeit hat in der Wirtschaft die Ansicht vorgeherrscht, die Übernahme sozialer Verantwortung koste viel Geld und bringe wenig Gewinn. Mittlerweile hat sich das Blatt gewendet. Immer mehr Unternehmen entdecken im gesellschaftlichen Engagement die Chancen, moralische und wirtschaftliche Zwecke miteinander zu verbinden. Unter der Devise doing well by doing good werden soziale Aktivitäten nicht mehr als lästige Pflicht betrachtet, sondern als ökonomisch sinnvolle Investitionen, die sich in der Wertschöpfung und der Marktkapitalisierung von Unternehmen niederschlagen. Nach einer jüngst veröffentlichten Studie des IBM Institute for Business Value sehen fast siebzig Prozent der befragten Unternehmen in Corporate-Social-Responsibility (CSR)-Initiativen einen Renditefaktor, der in nachhaltigem Wachstum, Wettbewerbsvorteilen und höherer Reputation zum Ausdruck kommt. ...
 Es ist vor allem das Ineinandergreifen von Produktion und Konsumtion auf einem hohen Aufmerksamkeits- und Anspruchsniveau der Bevölkerung, das die Unternehmen dazu nötigt, in ihrer Geschäftspraxis stärker als bisher soziale und ethische Kriterien zu berücksichtigen. Damit stellt sich die Frage, wie nachhaltig die Moralisierung der Marktwirtschaft tatsächlich ist. ...
 Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass das gesellschaftliche Engagement von Unternehmen auf große Zweifel trifft. Den CSR-Hochglanzbroschüren aus den PR-Abteilungen wird genauso wenig Glauben geschenkt wie Reports über "Socially Responsible Investing" oder Bilanzen zum Kultursponsoring. Die "Mission-

Statements" und "Ethics-Guidelines", mit denen Unternehmen ihre Homepages schmücken, werden von einem Großteil der Bevölkerung ebenso wenig ernst genommen wie die öffentliche Präsentation von unternehmerischen "Best-Practice"-Erfolgen, die vom Klimaschutz über Mikrokredite bis zur medizinischen Hilfe in Entwicklungsländern reichen. Das Öko- und Bio-Labeling von Produkten oder die Kooperation mit Organisationen wie Transparency International werden als notdürftige Kompensationen und moralische Ablenkungsmanöver betrachtet, die vorrangig der Imagepflege und dem Marketing dienen und entsprechend als "Greenwashing" oder neuerdings "Bluewashing" kritisiert werden. ...

Die Glaubwürdigkeit von CSR-Aktivitäten hängt davon ab, wie weit es Unternehmen gelingt, das soziale Engagement in der Organisation zu verankern. Die Verankerung moralischer Überzeugungen in den "Köpfen" der Mitarbeiter trägt dazu bei, dass Unternehmen auf dem Markt als authentische Akteure wahrgenommen werden, die Ethik-Kodizes ernst nehmen und sie aus wohl bedachten Gründen befolgen. Unternehmen mit einer intakten Organisationskultur sind nicht nur weniger anfällig für kriminelle Handlungen und die Missachtung sozial-ethischer Standards. Sie sind auch ökonomisch leistungsfähiger und besitzen ein höheres Ansehen bei Mitarbeitern, Arbeitnehmern und Kunden.

(<http://www.bpb.de/apuz/31058/wie-moralisch-sind-unternehmen-essay?p=all> last accessed March 2018)

Voc.: gesellschaftlich: societal; Hochglanzbroschüren: glossy brochures; Ablenkungsmanöver: red herring; Imagepflege: image cultivation; verankern: embed; anfällig: prone; missachten: violate; Ansehen: esteem

Questions and answers:

1 - What had been a corporate view for a long time?

...

2 - What has changed?

...

3 - How do almost 70 % of enterprises view CSR now?

...

4 - Why do corporations increasingly consider social and ethical criteria?

...

5 - Can moralizing a market society really lead to sustainability?

...

6 - What does a majority of the population not take seriously?

...

7 - Why are so-called best practice examples published by corporations seen as a poor compensation and red herring?

...

8 - What does the credibility of CSR activities depend upon?

...

9 - Where are the advantages of corporations acting socially responsible?

...

Worksheet 7: Fair Trade Stories and Cities

Task 21:

Explore how Fair Trade affects the lives of different stakeholders in the food supply chain on a virtual field trip. Watch the films from Kenya (coffee trees) and Panama (banana cooperative). In a group puzzle*, describe what happened in the respective communities by filling in the two viewing sheets. Analyse the changes and report your findings in plenary.

Samuel's Fairtrade Story

'Samuel's Fairtrade Story' is a short film about the life of Samuel Maina, a Fairtrade coffee farmer in the Kangema district of Kenya. Samuel shows us around his farm and talks about his life. (<https://schools.fairtrade.org.uk/resource/samuel/> last accessed March 2018)

Here you can learn how Fairtrade impacts different stakeholders in the coffee supply chains, where farm products come from and generally about coffee businesses and working conditions.

Viewing sheet 1

Work on the coffee farm:

Samuel has 168 coffee trees. ...

Challenges with growing coffee: ...
 What does Fair Trade provide? ...
 Secret behind great coffee: ...The Coobana Fairtrade Banana Plantation
 Bananas are one of our best love fruits. We eat 5 billion of them each year in the UK. This film tells the story about some of the people who produce bananas for us and their journey to getting a fairer deal supported by Fairtrade.
 (<https://vimeo.com/256597672?from=outr-embed> last accessed March 2018)

Viewing sheet 2

The United Fruit Company in the 1950s:
 One company controlled all banana production. ...
 The big change in 1991: ...
 Banana Coobana Cooperative: ...
 Fairtrade terms: ...
 Benefits of Fairtrade: ...

Voc.: United Fruit Company (1899-1970): US American business accused of bribing government officials in exchange for preferential treatment, exploiting its workers, paying little of taxes - hence the term “banana republic”, now Chiquita Brands International (headquarters in Cincinnati, Ohio).

changes in	
Kenya	Panama
better deal for coffee prices; ...	bought the land they were farming ...

Task 22:

Illustrate the scheme of Fairtrade Premiums as shown in the video clip from Tanzania. Answer the questions and outline the effects in a think-pair-share* format.

Fairtrade Premium

Over and above the Fairtrade price, the Fairtrade Premium is an additional sum of money which goes into a communal fund for workers and farmers to use – as they see fit – to improve their social, economic and environmental conditions. Producers determine what is most important to them; whether this is education or healthcare for their children, improving their business or building vital infrastructure such as roads and bridges for their community.

Rahel Mhabuka, a worker on Kibena Tea Estate in Tanzania, explains how the Premium has helped.
‘Through Fairtrade Premium my kids are going to school... money from Premium were spent on the construction of Lihogosa Primary School, which most of the workers, they love that school very much. The school has around 170 pupils. Before the school was built, some of them had to walk 10 kilometres to another school.’
 The film also shows other ways Rahel’s community and other tea producers have decided to use their Fairtrade Premium.
 (<https://www.fairtrade.org.uk/What-is-Fairtrade/What-Fairtrade-does/Fairtrade-Premium> last accessed March 2018)

Questions and answers:

- How did the organization in Tanzania use the premium funds?
- ...What did the lorries allow the farmer to do?
- ...How are some of the Fairtrade premiums used?
- ...Why is a dispensary important to the community?

...What did the building of water tanks improve for the farmers?
...How did another tea farmer (Teresa Kurgat) benefit from the new water supply?

...

Voc.: dispensary: Apotheke, Arzneiausgabe; contamination: Verschmutzung; water supply: Wasserversorgung;

Task 23:

Write a script for a short film introducing your everyday life like Samuel did. First, describe what you would put in a film. This can best be done in a group placemat activity*.

Film script

Introducing everyday life

Community

Daily routines

School and leisure time

Initiatives

Task 24:

Do research on examples of Fairtrade cities, either in your own neighbourhood or on the internet. Prepare some data for a profile on locations of your choice. In groups, you can organize your materials and negotiate a standard profile sheet to then create posters for your classroom.



Photo BK

Fair trade in Edinburgh

Fair trade is a movement to give

- better prices
- improved working conditions
- fair terms of trade for farmers for farmers and workers in the developing world.

(http://www.edinburgh.gov.uk/info/20206/sustainable_development_and_fairtrade/939/edinburgh_fairtrade_city last accessed March 2018)



(<https://www.marburg.de/portal/seiten/fairer-handel-900000748-23001.html> last accessed March 2018)



(<https://www.marburg.de/leben-in-marburg/umwelt-klima/fairer-handel/die-kampagne-fairtrade-towns/> last accessed March 2018)

Fairtrade City standard profile sheet

City/town:

Country:

Population:

Fairtrade consumer organisations:

Local initiatives:

Schools participating:

Political support:

Images:

Worksheet 8: Quizzes and Orals

Task 25:

Fairtrade and Sustainability Quiz

Which of the following products can be fairtrade certified?

- a. cars
- b. houses
- c. clothes
- d. travelling catalogues

What is the most eco-friendly car (as of 2017)?

- a. Hyundai Ioniq Electric
- b. Honda Civic
- c. Porsche
- d. Golf

What is grown in Piedmont (Italy)?

- a. Perperoni
- b. Tulip bulbs
- c. rice
- d. spelt

What is "Slow Food"?

- a. Organization supporting sustainable farming
- b. the opposite of fast food
- c. recommended for babies
- d. cooking it takes a long time

What percent of the Earth's surface is water?

- a. 70 %
- b. 30 %
- c. 85 %
- d. 5 %

What does the term "banana republic" mean?

- a. an American-owned fashion company (now GAP)
- b. a bad name for a corrupt state
- c. the most important farm products are bananas
- d. refers to a Caribbean country because of the colour of its flag

There are Fairtrade organisations in

- a. 74 countries
- b. 180 countries
- c. in Africa only
- d. 25 countries

Gold miners in Kenya

- a. earn maximum wages
- b. work with their bare hands
- c. are not allowed to marry
- d. get 10 % of their finds

Where is the world's tallest tree located?

- a. California
- b. Indonesia
- c. Brazil
- d. Peru

Child labour

- a. is only practiced in developing countries
- b. is allowed in the USA
- c. is worse in the Third World
- d. can be important to support families

Non-renewable energies are

- a. coal
- b. gas
- c. oil
- d. hydropower

How long does it take for a recycled newspaper to become a new newspaper?

- a. 1 month
- b. 2 months
- c. a week
- d. 3 days

When is Earth Day?

- a. April 22nd
- b. October 3rd
- c. May 1st
- d. January 30th

How long does it take for a plastic bag to decay in landfill?

- a. 2 years
- b. 5 years
- c. 50 years
- d. 500 years

What percentage of drinking water comes in plastic bottles?

- a. 25 %
- b. 50 %
- c. 15 %
- d. 40 %

How much of the average household's waste can be recycled?

- a. 84 %
- b. 67 %
- c. 100 %
- d. 45 %

Which country produces the most amount of trash per year?

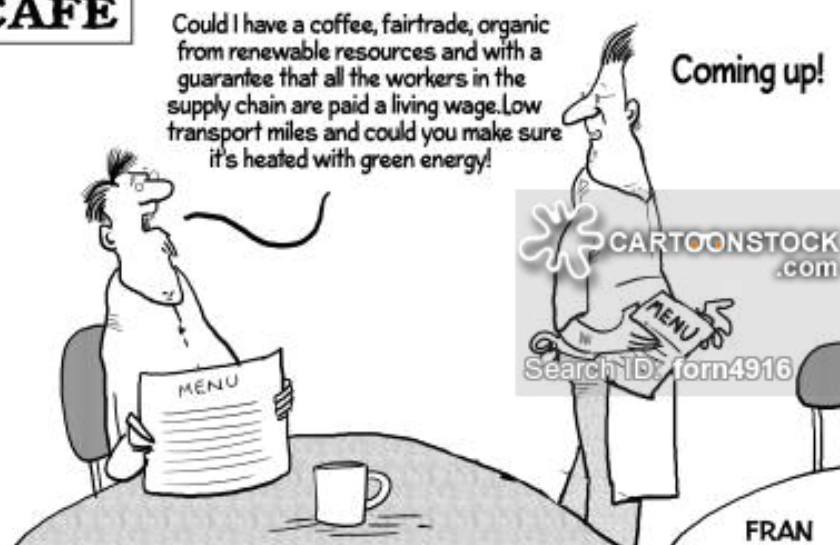
- a. the USA
- b. China
- c. Kuwait
- d. India

Worksheet 9: Fairtrade under Criticism

Task 26:

Interpret this caricature and assess its message about Fair Trade. In a think-pair-share* format, discuss the irony expressed in this coffee order and guess at a waiter's reply.

CAFE



(https://s3.amazonaws.com/lowres.cartoonstock.com/social-issues-coffee-green_conscience-green_energy-renewable_resources-fairtrade-forn4916_low.jpg last accessed March 2018)

Scaffolding

Caricature Analysis

Content: topics/issues - Fair trade in a restaurant ...

Context: description - Man with exotic coffee order ...

Technique: message - complicated conditions ...

Target: effects - exaggerated wishes ...

Caricature Analysis

Content: The caricature refers to a situation where a man orders a coffee ...

Context: The exotic coffee order is answered with the waiter's ...

Technique: The complicated conditions under which this coffee is ordered ...

Target: The image points at exaggerated wishes ...

Voc.: organic coffee: Bio Produkt; renewable resources: erneuerbare Rohstoffe; living wage: existenzsichernder Lohn; green energy: Ökostrom

Task 27:

In a crib sheet*, describe what critics have to say about Fair Trade and juxtapose with positive effects of this initiative. Work in a double circle* and evaluate results in plenary.

Fairtrade accused ...

Study claims wages on officially certified markets are below what is paid by comparable employers. The Fairtrade Foundation is committed to "better prices, decent working conditions, local sustainability and fair terms of trade for farmers and workers in the developing world." ...

Christopher Cramer, an economics professor at the University of London ... said: "Wages in other comparable areas and among comparable employers producing the same crops but where there was no Fairtrade certification were usually higher and working conditions better. In our research sites, Fairtrade has not been an effective mechanism for improving the lives of wage workers, the poorest rural people."

Researchers who collected detailed information on more than 1,500 people said they also found evidence of the widespread use of children being paid to work on farms growing produce for Britain's leading ethical label.

Fairtrade, started in Britain 25 years ago by development and consumer groups including Oxfam and the Women’s Institute, has grown into one of the world’s most trusted ethical schemes, with 1.24 million farmers and workers around the world.

Fairtrade products contribute to the funding of schools, health clinics, sanitation and other “social projects” in rural areas. To join a scheme, farmers must agree to meet social, labour and environmental standards. In Britain it is a £ 1.78bn enterprise backed by government, Comic Relief, churches and supermarkets. ...

Generally, the study found, wages were higher on farms that were larger, commercial and not Fairtrade-certified. Even comparing different smallholder sites, wages were generally lower in the areas dominated by Fairtrade producer organisations.

Social projects, paid for partly by Fairtrade premium, were found not to provide equal benefits to all. The researchers reported that many of the poorest did not have access to facilities. In one Fairtrade tea co-operative the modern toilets funded with the premium were exclusively for the use of senior managers.

The study also found that young people were widely used as labourers on both Fairtrade and other farms.

“When wage workers aged over 14 years were interviewed, a very large proportion of them said they had been working since the age of 10, or even earlier,” it said.

The authors said a combination of idealism and naivety could explain why Fairtrade did not reach the poorest people in Ethiopia and Uganda.

(Source: World and Press Business 8/3. Jahrgang August 2014)

Critics of Fair Trade

... argue that the problems of regulating fair trade lead to exploitation of farm workers and in some cases falsification - when non-certified products are exported as fair trade. It has also been said that the World Fair Trade Organisation (WFTO) misleads customers about its ability to monitor and enforce fair production practices. As the Fairtrade Labelling Organisations International (FTO) is certifying more products, the diversity of products - ranging from handicrafts to foods - is inevitably increasing, making monitoring more difficult. BK

Crib sheet

pros	cons
committed to better prices; ...	wages in comparable areas with no Fairtrade certification ...

Task 28:

Essay writing - “Fair Trade or Free Trade - what is at stake?”

Write a short essay (about 300 words), drawing on the pros and cons of the afore mentioned issue. In peer-editing*, have another student go through your first draft and submit your final version.

Scaffolding

Tips for essay writing

In the introduction the reader will learn what your essay is about. You can also introduce the issue in question.

The main part will be structured in a sequence of arguments step-by-step. Give details, facts, arguments and examples - three to each side, if possible.

In your conclusion you would summarise your main arguments and end with a substantiated opinion.

Discourse file

Introduction

for the great majority of people ...

it is sometimes forgotten that ...

it is undeniably true that ...

a problem that is often debated is that of ...

Main part

a number of key issues arise from ...

what it boils down to is ...

it should be stressed that ...

it may well be that ...

it is hard to agree with ...

especially in the view of ...
I find it impossible to accept that ...
what is more is ...
it seems to me that ...
take the case of ...
according to ...
we must distinguish carefully between ...
a single, but striking example of ...
a case in point is ...
Conclusion
nevertheless, it is safe to assume that ...
I therefore reject/support ...
ultimately, then ...
the conclusion I draw is ...
in a nutshell, ...

B 6c UE 8: Hotbeds of International Crises

(Jahrgangsstufe 12-13, B2/C1)

Allgemeine Erziehungsziele:

Medien kritisch analysieren;
Lesekompetenz schulen;
Informationen über komplexe Sachverhalte verarbeiten;
Perspektivenwechsel;
Analyse internationaler Krisen;
Standpunkte verstehen und vertreten

Ziele fremdsprachlicher Bildung:

Landeskundliche und interkulturelle Kenntnisse;
Rolle der Vereinten Nationen;
Medien und soziale Netzwerke kompetent nutzen;
Arbeiten mit Texten und Landkarten;
Interessen verstehen und zuordnen;
Standpunkte abwägen und beurteilen

Inhalte und Themen:

International crises and conflicts;
Arab Spring and Libya;
Syrian Civil War;
The Middle East;
Global ethics and citizenship;
Role of the UN and conflicting interests;
Country profiles and presentations

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Anbahnung von Kompetenzen:

GeR (Auszüge):

B2: Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen. (Europarat 2001: 65); kann eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben (66).
C1: Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen; kann sich spontan und fließend äußern, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen; kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden (35).

Sachfach-Curriculum Po/Wi:

Einfluss der Medien auf die politische Willensbildung; Rolle internationaler Institutionen; aktuelle internationale Konfliktregionen und die Möglichkeiten kollektiver Friedenssicherung (Interessen, Entstehungsgründe, Konfliktpunkte, Sicherung von Menschenrechten, Terrorismus, Friedenssicherung); Entscheidungsprozesse in internationalen Organisationen

Sprachfokus:

Sprachmittel für country profiles;

thematisch orientierte Redemittel und Strukturen;

CLIL discourse;

Reading and listening comprehension;

Negotiation of meaning and perspectives;

Guidelines for country profiles

Lehr- und Lernstrategien:

double circle; comparisons and presentations; plenary discussions; crib sheets; word search; guided and independent content-based research

Evaluation:

formatives Feedback (im Rahmen der Lernaktivitäten mit comparisons, negotiations, explanations of rules and procedures, plenary discussions, research); summatives Feedback: Bewertung der Verständnisprüfung, der Länderprofile und Ergebnisse der Präsentationen

Anregungen zum Vorgehen

In den Abschlussklassen der gymnasialen Oberstufe ist das Thema Globalisierung mit sozio-ökonomischen und politischen Dimensionen einer der Hauptschwerpunkte. Die Rolle der UNO steht bei der Analyse internationaler Krisen im Vordergrund, weil die Weltgemeinschaft in den seit dem Ende des Kalten Krieges immer unübersichtlicher gewordenen Konfliktzonen die einzige Vermittlungsorganisation bleibt. Der Blick auf die Schlagzeilen der internationalen Presse zeigt bereits den Schülern, welche besorgniserregenden Entwicklungen sich gegenwärtig abzeichnen und wie diese Auseinandersetzungen globale gesellschaftliche Folgen haben, die sich auch in der Literatur widerspiegeln - hier in Ian McEwans neuerem Roman Nutshell (worksheet 1). Einer der Krisenzentren der Welt ist und bleibt der Nahe Osten (englisch: Middle East), in dessen jüngerer Geschichte Schüler die Ursachen und Auswirkungen des Arab Spring genauer in den Blick nehmen (worksheet 2), wobei der Bürgerkrieg in Syrien in mehreren Dimensionen und unter Einbezug der Akteure lokal und global zu analysieren sein wird (worksheet 3). Historisch gesehen ist dieser Konflikt noch überlagert durch die arabisch-israelischen Spannungen, die bereits zu zahlreichen Kriegen geführt haben und mit einer Timeline insgesamt erfasst werden, um eine genauere Ursachenforschung zu initiieren, wenn schon Lösungen vor wie nach nicht in Sicht sind (worksheet 4). In einer Erweiterung der Perspektiven diskutiert der ehemalige britische Premier Gordon Brown (2007-2010) in einem Ted Talk die vermeintliche Unvereinbarkeit von nationalen Interessen und globaler Verantwortlichkeit (worksheet 5). Ted Talks sind Film-Aufzeichnungen von internationalen Konferenzen „converging Technology, Entertainment and Design“ mit dem Ziel „to seek out the most interesting people on Earth and let them communicate their passion“ (www.ted.com). Die nonprofit Organisation TED hat auf dieser Plattform bereits Persönlichkeiten wie Isabel Allende, Al Gore und Bill Gates zu Wort kommen lassen, hier nun Gordon Brown. Ergebnisse ihrer Recherchen zu country profiles können Schüler in der target activity nutzen, um ihre erworbenen Kenntnisse zu den betroffenen Einzelländern zu veröffentlichen (worksheet 6). Im erweiterten sprachlichen Aktionsfeld ist formatives Feedback durchgängig in den worksheets angelegt. Alle worksheets sind so konzipiert, dass sie in rhythmisierten Stunden (90 Minuten-Einheiten) bearbeitet werden.

Worksheet compass

phase	activities of		scaffolding
	teachers	students	
planning; backward design	issues/problems to be solved	analysis, assessment, negotiation, critical thinking	worksheet compass
	guiding questions and outcomes	advance organizer; study objectives, peer-evaluation	...
complex task	country profiles	think-pair-share, working in groups, plenary discussion, presentations	crib sheets, useful phrases, discourse files
worksheet 1	The world in turmoil	task 1: describe, explain, discuss task 2: analyse, discuss, report task 3: complete, define, analyse, research, compare, discuss	newspaper headlines, paraphrase, CLIL discourse, group work
worksheet 2	Arab Spring and Libya	task 4: outline, discuss, research, present task 5: mediate, explain	group research, group puzzle, placemat activity

worksheet 3	Syrian Civil War	task 6: examine, discuss task 7: watch, outline, compare	think-pair-share, crib sheet, plenary
worksheet 4	The Middle East	task 8: create, present task 9: explain, complete	time line, group puzzle, poster, double circle
worksheet 5	TED Talk	task 10: listening comprehension, negotiate task 11: outline, discuss	video clip, double circle, gallery walk, rubrics, running sheet
worksheet 6	target activity	task 12: research, create poster, present	worked example

Worksheet 1: The World in Turmoil

Task 1:

Describe the background of selected headlines. Explain the issues involved. Discuss in plenary what impact these headlines may have on the public opinion in different countries.

Assorted newspaper headlines

Terror am Hindukusch

Manchester, Minya, Bagdad, Kabul: Ziele von Anschlägen

Ausbau der Militärpräsenz

Taliban militärisch nicht zu besiegen

80 Tote und Hunderte Verletzte bei Selbstmordanschlag in Kabul

Russland und Iran arbeiten mit Taliban zusammen

Im Vergleich mit IS ist Taliban das kleinere Übel

Plan einer Friedenskonferenz abgelehnt

Terror in Afghanistan auf einige Regionen konzentriert

Sicherheitslage in Kabul (unverändert)

Deutschland sendet Afghanen in ihr Heimatland zurück; kein Grund für Abschiebestopp

EU zahlt Millionen an Flüchtlingshilfe an den türkischen Staat

Erdogans Keule: Erdogan stellt sich hinter Qatar Ob die Freundschaft des Türken ewig währt?

at least 80 were killed and hundreds wounded by huge blast near Afghan presidential palace in Kabul the toll is likely to rise

blast during morning rush hour caused panic

windows shattered as far as a mile away

attack one of the bloodiest of the long Afghan war

a teenager sent texts urging her friend to commit suicide – guilty of involuntary manslaughter Commando

Raids on ISIS Yield Vital Data in Shadowy War

Van hits pedestrians near a mosque in London, killing one

U.S. Fighter Jet Shoots Down Syrian Warplane An American warplane shot down a Syrian warplane on the same day Iran's Revolutionary Guards Corps also launched missiles into Syria.

ISIS, despite heavy losses, still inspires global attacks ...

Voc.: Taliban: terrorist organisation; IS: self-appointed "Islamic State"; huge blast: riesige Explosion

Scaffolding

Newspaper headlines

German headlines: terror in Afghanistan; attacks in Europe and the Middle East; military presence increased; failure to defeat the Taliban; suicide attacks; ...

English headlines: huge blast in Kabul; rising death toll; panic in morning rush; ...

Task 2:

Analyse this excerpt from Ian McEwan's novel "Nutshell" by paraphrasing some key phrases and their background; discuss in a double circle* and report in plenary.

The lecturer took a dim view of our species, of which psychopaths are a constant fraction, a human constant. Armed struggle, just or not, attracts them. They help to tip local struggles into bigger conflicts. ... Confusion about values, the bacillus of anti-Semitism incubating, immigrant populations languishing, angry and bored. Elsewhere, everywhere, novel inequalities of wealth, the super rich a master race apart. Ingenuity deployed by states for new forms of brilliant weaponry, by global corporations to dodge taxes, by righteous

banks to stuff themselves with Christmas millions. China, too big to need friends or counsel, cynically probing its neighbours' shores, building islands of tropical sand, planning for the war it knows must come. Muslim-majority countries plagued by religious puritanism, by sexual sickness, by smothered invention. The Middle-East, fast breeder for a possible world war. And foe-of-convenience, the United States, barely the hope of the world, guilty of torture, helpless before its sacred text conceived in an age of powdered wigs, a constitution as unchallengeable as the Koran.

(Ian McEwan, *Nutshell*. Novel 2016: 25–26)

Paraphrases

the bacillus of anti-Semitism incubating: ...

immigrant populations languishing: ...

China, too big to need friends or counsel: ...

Muslim-majority countries plagued by religious puritanism: ...

The Middle-East, fast breeder for a possible world war: ...

the United States ... its sacred text conceived in an age of powdered wigs: ... (Klewitz: 2018)

B 6d UE 10: The State and Us – Monetarism and Keynesian Economics

(Jahrgangsstufe 12, B2/B2+)

Sachfach-Curriculum Po/Wi:

Wirtschaft und Wirtschaftspolitik in der sozialen Marktwirtschaft; Konjunkturpolitik; Herausforderungen wirtschaftlicher Ordnungspolitik und Zielsetzungen; Freier Markt und Monopole; CSR; Kontroversen um gerechte Sozialpolitik und Probleme der Staatsfinanzierung

Sprachfokus:

thematisch orientierte Redemittel und Strukturen;

analysing texts and cartoons;

CLIL discourse and word fields;

understanding concepts;

working with historic sources;

reading and listening comprehension;

interpreting podcasts and commenting messages;

negotiation of meaning and perspectives

taking a stance

Lehr- und Lernstrategien:

Inside-outside circle; comparisons and presentations; plenary discussions; crib sheets; think-pair-share;

placemat activity; gallery walk; group puzzle; gapped sentences; right/wrong exercises; rubrics; guided and

independent content-based research

Evaluation:

formatives Feedback (im Rahmen der Lernaktivitäten mit comparisons, negotiations, explanations of activities and procedures, peer scaffolding; plenary discussions, findings of research); summatives Feedback: Ergebnisse von Präsentationen, Standpunkte beziehen, Ergebnisse vergleichen

Übersicht UE 10: The State and Us – Monetarism and Keynesian Economics

Unterrichtsstunde 1

Worksheet 1: Adam Smith

Unterrichtsstunde 2

Worksheet 2: The Invisible Hand

Unterrichtsstunde 3–4

Worksheet 3: Keynesianism

Unterrichtsstunde 5–6

Worksheet 4: Monetarism

Unterrichtsstunde 7

Worksheet 5: Supply and Demand (a survey)

Unterrichtsstunde 8

Worksheet 6: Germany – Politics & Economy

Unterrichtsstunde 9

Worksheet 7: Mergers (Opellaner and Thyssenkrupp)

Unterrichtsstunde 10

Worksheet 8: State Regulation and CSR

Unterrichtsstunde 11–12

Worksheet 9: A Magic Hexagon

Anregungen zum Vorgehen und Lösungen (Worksheets 1–9)

Die für die worksheets vorgesehenen Unterrichtsstunden sind für jeweils 90 Minuten geplant. Das Thema der Unterrichtseinheit, das Zusammenspiel von Wirtschaft und Politik, wird zunächst aus historischen Kontexten hergeleitet (worksheet 1 und 2); es entwickelt - nicht zuletzt seit der Finanzkrise von 2008/2009 - ein zunehmend kritisches Potenzial und gewinnt zukunftsorientierte Dimensionen unter den Bedingungen der Globalisierung. Das Verständnis wirtschaftspolitischer Kontroversen lässt sich in mehreren Schritten kompetent erwerben. Mit seinen historischen Wurzeln in der schottischen Aufklärung und Industriellen Revolution wird Adam Smith als Gründungsvater der Wirtschaftswissenschaften beschrieben, dessen Grundannahmen von „invisible hand“ und „division of labour“ den sozioökonomischen Diskurs bis heute maßgeblich beeinflussen, während der Streit um die Deutungshoheit weiter anhält und je nach Interessenslage in die eine oder andere Richtung ausschlägt: als neo-liberale Prägung des Monetarismus oder die der sozialen Marktwirtschaft durch den Keynesianismus. (worksheets 3 bis 5). Ziele der Wirtschaftspolitik (zusammengefasst im magischen Vier- bzw. Sechseck) werden mit Hilfe konkreter, aktueller Beispiele (worksheets 6 bis 8) zugeordnet und analysiert. In der eingehenden Beschäftigung mit dem Konjunkturzyklus werden Fachbegriffe der angebots- und nachfrage-orientierten Wirtschaftspolitik erarbeitet und Schüler befähigt, die Unterschiede nachzuvollziehen und ihr Verständnis zu dokumentieren, so dass ihnen vor dem Hintergrund der historischen Entstehungsbedingungen eine eigene Positionierung möglich wird (worksheet 9). Finanzkrisen und globale Wirtschaftsbeziehungen erfordern innovative und kenntnisreiche Einsichten, die sich aus den historischen Kontexten herleiten lassen.

Mit kleinschrittigen tasks wird das englisch-sprachige Unterrichtsmaterial erschlossen, mit scaffoldings authentische Quellen entlastet und deutsche Texte mit Hilfe von Mediation einbezogen. Die methodischen Verfahren werden im Glossar schülergerecht erläutert und Fachbegriffe und Konzepte als Vokabular angeboten.

Worksheet compass

phase	activities of		scaffolding
	teachers	students	
planning; backward design	issues/ problems to be solved	analysis, assessment, negotiation, critical thinking, expressing views	worksheet compass
	guiding questions and outcomes	advance organizer, study objectives, peer-scaffolding	...
complex task	initiating a stance	examining controversy, negotiating, interpreting, allocating corner stones	crib sheets, useful phrases, discourse files, rubrics
worksheet 1	Adam Smith biography	task 1: complete task 2: outline, mediate, discuss	gapped sentences, rubrics
worksheet 2	the invisible hand	task 3: analyse, outline, compare task 4: outline task 5: compare, discuss, assess	crib sheet, cartoon, historic sources, think-pair-share
worksheet 3	Keynesianism	task 6: describe, complete, scan task 7: describe, create	terms & concepts, gapped text, inside- outside circle, poster
worksheet 4	Monetarism	task 8: outline, juxtapose task 9: discuss, assess	crib sheet, think-pair- share, running sheet, rubrics
worksheet 5	supply and demand	task 10: examine, mediate	right/wrong exercise, gallery walk

		task 11: design, outline, compare	
worksheet 6	Germany: politics & economy	task 13: mediate, explain, define, complete	placemat activity, key/discourse terms, inside-outside-circle
worksheet 7	mergers (Opel & Thyssenkrupp)	task 14: describe, discuss, brainstorm task 15: outline, evaluate task 16: analyse, evaluate, present	inside-outside-circle, rubrics, placemat activity
worksheet 8	social market economy and CSR	task 17: read, examine task 18: mediate, allocate, present task 19: analyse, examine, evaluate	gapped sentences, placemat activity, rubrics, gallery walk
worksheet 9	target activity: magic hexagon – taking a stance	task 20: examine task 21: outline, compare task 22: negotiate	think-pair-share, plenary activity

Worksheet 1: Adam Smith

Task 1:

Adam Smith, a Scottish scholar and philosopher in the 18th century, is commonly known as the “Father of Economics”, because in his work he dealt with the ideas of a free market. Read about Adam Smith to see why he was given this name. After you read, complete the sentences.

Adam Smith: Biography

1. Adam Smith (1723–July 17, 1790) was a Scottish economist and moral philosopher. His *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* was the first serious attempt to study the historical development of industry and commerce in Europe. It helped to create the modern academic discipline of economics and provided one of the best-known intellectual rationales for capitalism. Smith was the son of the comptroller of the customs at Kirkcaldy, Fife, Scotland. The exact date of his birth is unknown, but he was baptized at Kirkcaldy on June 5, 1723, his father having died some six months previously.

2. At the age of about fifteen, Smith proceeded to the University of Glasgow, studying moral philosophy. In 1740, he entered the Balliol College of the University of Oxford, and in 1748 he began delivering public lectures in Edinburgh under the patronage of Lord Kames. Some of these dealt with rhetoric and belles-lettres, but later he took up the subject of "the progress of opulence," and it was then, in his middle or late 20s, that he first expounded the economic philosophy of "the obvious and simple system of natural liberty" which he was later to proclaim to the world in his *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. About 1750 he met David Hume, who became one of the closest of his many friends.

3. In 1751 Smith was appointed professor of logic at the University of Glasgow, transferring in 1752 to the chair of moral philosophy. His lectures covered the fields of ethics, rhetoric, jurisprudence, political economy, and "police and revenue". In 1759, he published his *The Theory of Moral Sentiments*, embodying some of his Glasgow lectures. On returning home to Kirkcaldy he devoted much of the next ten years to his magnum opus, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, which appeared in 1776. It was very well-received and popular, and Smith became famous. In 1778, he was appointed to a comfortable post as commissioner of customs in Scotland and went to live with his mother in Edinburgh. He died there on July 17, 1790, after a painful illness. He had apparently devoted a considerable part of his income to numerous secret acts of charity. He neither married nor fathered children.

Bernd Klewitz (BK)

Voc.: rationale: Begründung, Grundprinzip; comptroller: staatlicher Kontrolleur; Lord Kames (1696-1782): Scottish advocate and philosopher, central figure of the Scottish Enlightenment; belles-lettres: Belletristik, schöngeistige Literatur; to expound: erklären, darlegen; David Hume (1711-1776): Scottish philosopher and economist, influenced cognitive science (study of the mind); revenue: Steuereinkommen

1) Smith's modern academic discipline of economics provided

2) His public lectures in Edinburgh

3) Smith became famous because

Task 2:

The legacy of Adam Smith is powerful both in the past and present. In the table below, outline the topics connected with his work; some mediation is required. Discuss your results in plenary.

Topics

Division of Labour

Smith central message is that productive labour should be made even more productive by deepening the division of labour. In the famous example of a pin factory, Smith explained how co-operation between workers in the factory to divide tasks between them raised their combined output. He went on to explain how, by trading with others, both at home and abroad, we could specialise our own production and society as a whole would benefit from higher incomes and standards of living.

The Invisible Hand

Smith only used the term three times himself: in "History of Astronomy" and once in each of his "The Theory of Moral Sentiments" (1759) and "The Wealth of Nations" (1776). This last statement has been interpreted in numerous ways. Commonly accepted is the idea that rational self-interest and competition can lead to economic prosperity.

Joseph E. Stiglitz, Nobel Prize-winning economist, says that the reason that the invisible hand often seems invisible is that it is often not there. BK

Die "unsichtbare Hand" des Marktes

In einer freien Marktwirtschaft sind, Adam Smith zufolge, Angebot und Nachfrage die wichtigsten Steuerungselemente für Produktion und Konsum. Smith berief sich dabei auf den Mechanismus der unsichtbaren Hand: Sie sorgt dafür, dass jeder Marktteilnehmer allein dadurch, dass er seine egoistischen Ziele und Gewinnmaximierung verfolgt, zum Nutzen der Gesellschaft beiträgt und die Verfolgung privater Interessen dem Gemeinwohl dient. Die Funktion der Regierung beschränkt sich dabei auf den Schutz des Privateigentums, die innere und äußere Sicherheit und die Garantie der Rechtssicherheit. Sie hat die Rolle eines Nachtwächterstaates und erfüllt Aufgaben im Bereich von Bildung und Infrastruktur sowie öffentliche Serviceleistungen, die durch private Träger nicht abgedeckt werden. BK

Mercantilism

An economic system (Europe in 18th century) to increase a nation's wealth by government regulation of all of the nation's commercial interests. It was a managed economy in which government intervention was important in allocating goods and resources and determining prices. The cause of increase in national wealth was believed to be labour, rather than the nation's quantity of gold (bullions). BK

Physiocrats

Opposed to mercantilism – the dominating economic theory at the time – illustrated by their motto "laissez faire et laissez passer, le monde va de lui meme". Only agricultural activity would produce real wealth; merchants and industrialists would not. It was a hidden criticism of the nobility and church, arguing that they made up the only real clients of merchants. BK

Scottish Enlightenment

The Scottish Enlightenment was a practical movement of ideas usually dated in the second half of the 18th century and a timespan before and after. It started before the French Revolution of 1789. The term was coined by the Welsh professor W.R. Scott in 1900 and provided ideas leading to the main accomplishments of Scottish Enlightenment (rational thinking, common sense) as well as compulsory education (also for girls). Scottish culture of the second half of the nineteenth century was at its best in literature, science, architecture and music. Overall, the discovery of knowledge which could then be applied to improve living conditions and increase the production of commodities was one of the fundamental features of the Enlightenment. BK

<https://www.flickr.com/photos/govert1970/452782403/>

The Adam Smith banknote

The L 20 note, issued by the Bank of England, has this inscription: "The division of labour in pin manufacturing (and the great increase in the quantity of work that results)". It refers to his famous work "The Wealth of Nations" and its central theme as exemplified in a pin factory. BK



The Adam Smith Necktie

Among other memorabilia, the Adam Smith tie is often worn by people as a statement of their devotion to his idea of free markets and limited government intervention (aka laissez faire). It might, however, misrepresent his pledge because he did not wear it himself. BK

<https://www.adamsmith.org/store/adam-smith-institute-official-ties>

Scaffolding:

Division of Labour	In a pin factory Smith discovered ...
The Invisible Hand (die „unsichtbare Hand“ des Marktes)	Self-interest and competition leads ...
Mercantilism	In 18 th century Europe, governments ...
Physiocrats	This economic school of thoughts ...
Scottish Enlightenment	a practical movement of ideas ...
Banknote	The only English banknote representing ...
The Adam Smith Necktie	This necktie is a statement of ...

Worksheet 2: The Invisible Hand

Task 3:

Based on the scaffolding below, analyse this cartoon and outline your findings in a placemat activity*. Compare results (middle of placemat) in plenary.



"So I'm just looking around - right? - when this invisible hand of the market reaches into my purse and maxes out all of my credit cards!"

<https://smallbiztrends.com/2016/09/invisible-hand-business-cartoon.html>

Voc.: invisible hand: unsichtbare Hand, shopping spree: Einkaufsbummel, perceive: wahrnehmen, good bargain: Schnäppchen

Scaffolding

Cartoons

Content: key words – planning a shopping spree, shape of a hand ...

Context/description: - worried consumer ...

Target: - shopaholic ...

Task 4:

Working with historic sources, a search for key words will be helpful to translate the excerpt's contents into present day concepts of industrial production, co-operation, productivity and advantages of the division of labour. On a crib sheet*, outline these key terms and quote the relevant original passages. The second excerpt would be dealt with similarly, focusing on the concepts of self-love, advantages, public interest, invisible hand and the public good.

AN INQUIRY INTO THE NATURE AND CAUSES OF

THE WEALTH OF NATIONS

by

Adam Smith

CHAPTER II

OF THE PRINCIPLE WHICH GIVES OC- CASION TO THE DIVISION OF LABOUR

Book I

It is the great multiplication of the production of all the different arts, in consequence of the division of labour, which occasions, in a well-governed society, that universal opulence which extends itself to the lowest ranks of the people (I.i.10).

To take an example, therefore, from a very trifling manufacture, but one in which the division of labour has been very often taken notice of, the trade of a pin-maker: a workman not educated to this business ... could scarce, perhaps, with his utmost industry, make one pin in a day, and certainly could not make twenty. But in the way in which this business is now carried on, not only the whole work is a peculiar trade, but it is divided into a number of branches, of which the greater part are likewise peculiar trades. One man draws out the wire; another straightens it; a third cuts it; a fourth points it; a fifth grinds it at the top for receiving the head; to make the head requires two or three distinct operations; to put it on is a peculiar business; to whiten the pins is another; it is even a trade by itself to put them into the paper; and the important business of making a pin is, in this manner, divided into about eighteen distinct operations ... In every other art and manufacture, the effects of the division of labour are similar to what they are in this very trifling one, though, in many of them, the labour can neither be so much subdivided, nor reduced to so great a simplicity of operation. The division of labour, however, so far as it can be introduced, occasions, in every art, a proportionable increase of the productive powers of labour. The separation of different trades and employments from one another, seems to have taken place in consequence of this advantage. This separation, too, is generally carried furthest in those countries which enjoy the highest degree of industry and improvement; what is the work of one man, in a rude state of society, being generally that of several in an improved one. (I.ii.12)

CHAPTER II

OF RESTRAINTS UPON IMPORTATION FROM FOREIGN COUNTRIES OF SUCH GOODS AS CAN BE PRODUCED AT HOME

Book IV

It is not from the benevolence of the butcher, the brewer, or the baker that we expect our dinner, but from their regard to their own interest. We address ourselves, not to their humanity, but to their self-love, and

never talk to them of our own necessities, but of their advantages (I.ii.13).

As every individual, therefore, endeavours as much as he can, both to employ his capital in the support of domestic industry, and so to direct that industry that its produce maybe of the greatest value; every individual necessarily labours to render the annual revenue of the society as great as he can. He generally, indeed, neither intends to promote the public interest, nor knows how much he is promoting it. By preferring the support of domestic to that of foreign industry, he intends only his own security; and by directing that industry in such a manner as its produce may be of the greatest value, he intends only his own gain; and he is in this, as in many other cases, led by an invisible hand to promote an end which was no part of his intention. Nor is it always the worse for the society that it was no part of it. By pursuing his own interest, he frequently promotes that of the society more effectually than when he really intends to promote it. I have never known much good done by those who affected to trade for the public good. It is an affectation, indeed, not very common among merchants, and very few words need be employed in dissuading them from it. (IV.ii.363-364

Scaffolding

Historic sources crib sheet*

book I industrial production: ... co-operation: ... productivity: ... advantages of the division of labour: ...	book IV self-love: ... advantages: ... public interest: ... invisible hand: ... the public good: ...
---	---

Task 5:

Compare your understanding of the historic texts with the following interpretation; discuss the implications of Smith’s book “The Wealth of Nations” for present day economics and assess practical consequences concerning the role of government. The format to be used would be think-pair-share*.

Interpretation and Meaning

“The Wealth of Nations” was influential since it did so much to create the field of economics and develop it into an autonomous systematic discipline. In the Western world, it is arguably the most influential book on the subject ever published. When the book appeared in 1776, there was a strong sentiment for free trade in both Britain and America. This new feeling had been born out of the economic hardships and poverty caused by the war. However, at the time of publication, not everybody was convinced of the advantages of free trade right away: the British public and Parliament still clung to mercantilism for many years to come, Smith believed labour was tantamount, and that a division of labour would effect a great increase in production.

“The Wealth of Nations” also rejects the Physiocratic school's emphasis on the importance of land; instead, Smith believed labour was tantamount, and that a division of labour would effect a great increase in production. “Nations” was so successful, in fact, that it led to the abandonment of earlier economic schools, and later economists, such as Thomas Malthus and David Ricardo, focused on refining Smith's theory into what is now known as classical economics. One of the main points of “The Wealth of Nations” is that the free market, while appearing chaotic and unrestrained, is actually guided to produce the right amount and variety of goods by a so-called "invisible hand." If a product shortage occurs, for instance, price rise, creating incentive for production, and eventually curing the shortage. The increased competition among manufacturers and increased supply would also lower the price of the product to its production cost, the "natural price." Smith believed that while human motives are often selfish and greedy, the competition in the free market would tend to benefit society as a whole anyway. Nevertheless, he was wary of businessmen and argued against the formation of monopolies. Smith vigorously attacked the antiquated government restrictions which he thought were hindering industrial expansion. In fact, he attacked most forms of government interference in the economic process, including tariffs, arguing that this creates inefficiency and high prices in the long run. This theory, now referred to as "laissez-faire", influenced government legislation in later years, especially during the 19th century. BK

historic context	economics, role of current government
economics as a discipline, ...	advantages of free trade in a global ...

Worksheet 3: Keynesianism

Task 6:

A business cycle

Talking about the economy, certain terms and concepts are useful. In an inside-outside circle*, select those you are least familiar with and use your (electronic) dictionary to describe them. Complete the gapped text “a business cycle” (words in the box below, but scrambled!) and complement the Scaffolding “economic terms and concepts” accordingly. Scanning the text “Keynesianism” will provide you with further information.

Scaffolding – Economic terms and concepts

The Great Depression - began with ...

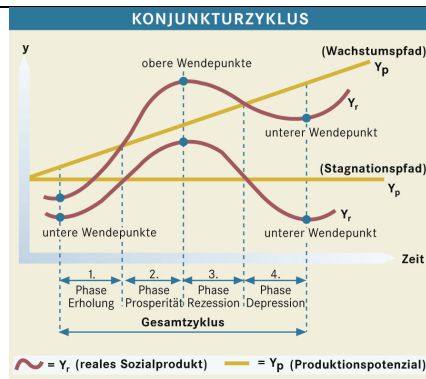
Supply-side economics (also supply-focused: angebots-orientierte Wirtschaftspolitik) – ...

Demand-side economics (also demand-focused: nachfrage-orientierte Wirtschaftspolitik) - ...

Private sector/public sector – ...

Monetary policy actions/Fiscal policy actions – twin tools of Keynesianism: ...

Recession & prosperity – ...



A business cycle (gapped text)

A country's economic development, over a period of time, can be measured in a, which shifts between periods of growth and periods of relative stagnation or, These alternate between four phases: prosperity (.....), contraction (.....), decline (.....) and recovery (.....). The cycle is influenced by and consumption, industrial investment and capital, government and spending, export and import.

Robust indicators of the economic development are the rate of employment, rising or falling interest rates,, and the balance between and, Stimulating factors are an increase of investments, private demand and consumption, rising public expenditure and a rise of exports in comparison to lower imports. the business cycle can be caused by declining private demand, lower rates of investment, higher taxes and increasing unemployment. In times of stagnation or even recession, economic policy by the government would try to, for instance by public spending, lowering taxes and monetary to increase capital investments. The role of public spending is one of the issues of short-term economic policy, as an ongoing dispute between Keynesians and liberals (Monetarists) about which principles and guidelines would seem to be the most effective for stabilising and promoting economic growth.

incentives - intervene - dampening - demand - supply - stock prices - revenue - expenditure - private demand - expansion - depression - recession - boom - fluctuations - decline - business cycle

Task 7:

The text about “Keynesianism” will support you in describing economic concepts; a placemat activity* will combine the knowledge of your group. Create a poster showing the context and most important aspects of a demand-side economy.

Keynesianism

John Maynard Keynes (1883-1946), British economist and scholar in Cambridge, developed his theories during

the Great Depression (the worst economic downturn in US history in the 1930s) and published them in his 1936 book “The General Theory of Employment, Interest and Money”. Economists following his ideas distinguish between a public and a private sector in the economy and are in favour of an active role of governments to stabilise the business cycle. They would argue that often private sector decisions in a market-based economy do not lead to efficient outcomes and require active policy responses to overcome stagnation and depression. In their view, a mixed economy with a strong private sector needs to be supplemented by government intervention such as public or deficit spending, especially during recessions.

To Keynes, the solution to the Great Depression was to stimulate the economy by government investment in infrastructure (fiscal policy) and lowering interest rates (monetary policy). An outstanding example was the Tennessee Valley Project, initiated by US President Franklin Roosevelt in 1933. At its peak, it employed more than 28.000 workers creating over 20 dams and steam plants. It was part of a number of schemes in the Great Deal to overcome the effects of the Great Depression and promote economic development, and as a very successful model for deficit spending it is widely documented

(https://www.youtube.com/watch?v=zwdDM_xSHUU, <https://www.youtube.com/watch?v=CgFxtmiHQ2c>, <https://www.youtube.com/watch?v=eoge1KmeMy8>, <https://www.youtube.com/watch?v=zal7GsxdmVM>).

Beyond the Great Depression and World War II, Keynesianism became a standard economic model in post-war, Western and market-oriented countries leading to a long-standing period of growth later labelled as a demand-side economy. US President Nixon was quoted as being a “Keynesian in economics”. It lost influence during the oil shock of 1973 and ensuing economic problems with high unemployment and inflation, which led to a resurgence of supply-side and monetarist, later even neo-liberal economics. BK

Voc.: to distinguish: unterscheiden; business cycle: Konjunkturzyklus; policy response: politische Antwort; government intervention: staatlicher Eingriff; deficit spending: öffentliche Verschuldung durch Geldaufnahme; ensuing: folgend; resurgence: Wiederaufleben

Worksheet 4: Monetarism

Task 8:

Listen to this podcast (from wdr2) and outline in a crib sheet* the main aspects of Milton Friedman’s economic theory – in juxtaposition to Keynesianism (you will need to mediate the content of the podcast). The scaffolding (running sheet) of the podcast will help to organise your results – to be discussed in plenary.

When governments try to control the economy ...

Milton Friedman’s central work is called “Capitalism and Freedom“, and it describes his main thesis: there is no liberty without capitalism. The American economist is regarded as the scientific founder of neo-liberalism, rejecting state intervention and regulation of the economy. Recipient of the 1976 Nobel Prize for Economic Science, he was one of the most recognizable and influential proponents of liberty and markets in the 20th century, and the leader of the Chicago School of economics. **Insert mp3 of podcast here (see attachment 1/10/17)**

<http://www1.wdr.de/stichtag/stichtag6116.html>

<http://www1.wdr.de/mediathek/audio/zeitzeichen/audio-milton-friedman-wirtschaftswissenschaftler-todestag--100.html>

Scaffolding (running sheet)

Free to choose	Milton’s TV ...
Sahara example	in 5 years ...
Free market	credo: liberalisation, ...
Social responsibility	companies without ...
Chicago	professor in Chicago, stronghold ...
Keynesianism (K)	free markets not always stable; ...
Criticism of K	crisis of K. in the ...
Chile example	Pinochet’s dictatorship implements ...
Nobel Prize 1976	public protests, ...
Thatcher/Reagan	Friedman disciples; ...
Attac	in the 1980s world-wide inequality ...
Crisis 2008	speculations; ...

Task 9:

Discuss the basic terms of monetarism, such as money supply, inflation and price stability and assess the

shortcomings of this doctrine in the light of developments after 1990. Use think-pair-share* as a working format.

Monetarism

Milton Friedman (1912-2006) won the Nobel Prize in Economic Sciences in 1976 for his central work "Capitalism and Freedom". The American economist is regarded as the founder of neo-liberalism, rejecting state intervention and regulation of the economy, also called supply-side economy. He was one of the most recognizable and influential proponents of liberty and free markets in the 20th century and the leader of the Chicago School of Economics.

Criticising Keynes' theory of government spending to overcome a breakdown in the business cycle, his school argues that an expansion of money supply is inflationary and harmful to price stability and shifting demand from the investment sector to the consumer sector. Active demand management through government spending would endanger the inherent stability of free-market economies. Their response to economic crises was seen in strengthening the supply-side of economics, encourage deregulation and lowering taxes.

After Margaret Thatcher, leader of the Conservative Party in the UK, won the 1979 general election; her government turned to monetarism as a weapon to fight inflation, which had peaked up to 10% under preceding Labour rule, enforced deregulation and limited Trade Union influence. In accordance with the then US President Ronald Reagan, the implemented economic policy became known as Thatcherism and Reaganomics.

Although both Monetarists and Keynesians agree over the fact that issues such as unemployment, inflation and recession in the business cycle are caused by inadequate demand, there is an ongoing debate between the two schools of thought with fundamental differences as far as the degree of government intervention is concerned. A major responsibility for stabilizing the economy has now been allocated to the central banks in the light of globalisation, international investment and free trade.

Scaffolding

basic terms	shortcomings
money supply: ... inflation: ... price stability: ... demand management: ... implementing monetarism:

Worksheet 5: Supply and Demand (a survey)

Task 10:

Examine the main differences between demand-side (nachfrageorientierte) and supply-side (angebotsorientierte Wirtschaftspolitik) economics by mediating* the given text and deciding which of the sentences below are right, wrong or not given.

Nachfrage- versus angebotsorientierte Wirtschaftspolitik

In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg war der Keynesianismus die dominante Denkschule in der Wirtschaftspolitik. Der Wohlfahrtsstaat wurde in den reichen Ländern auf Basis von hohen Steuern und Sozialversicherungsabgaben ausgebaut; die Finanzmärkte waren stark reguliert und internationale Kapitalströme wurden begrenzt; die Arbeitslosigkeit war gering, die Gewerkschaften befanden sich in einer starken Verhandlungsposition, und es wurden weitgehende verteilungspolitische Maßnahmen ergriffen, die die Ungleichheit von Einkommen und Vermögen geringhalten sollten. Große Teile der Wirtschaft waren durch staatliche Unternehmen bzw. staatliche Regulierung geprägt.

Die traditionellen keynesianischen Rezepte der Geld- und Fiskalpolitik erschienen ungeeignet, die Stagflation zu überwinden. Vor diesem Hintergrund setzte in den 1970er Jahren in Wissenschaft und Politik eine "neoklassischen Gegenrevolution" ein. Eine wichtige Rolle spielten hier die Arbeiten des Ökonomie-Nobelpreisträgers Milton Friedman, durch dessen Ideen u.a. die Regierungen von Margaret Thatcher in Großbritannien und Ronald Reagan in den USA inspiriert wurden. In den meisten Ländern wurden nun angebotsseitige Reformen durchgesetzt. Ziel war es, Ineffizienzen im Staatsapparat zu beseitigen und verstärkte Leistungsanreize für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie private Unternehmen zu schaffen, um die Angebotsbedingungen der Volkswirtschaft zu verbessern. Zu diesem Zweck wurden Steuern auf hohe Einkommen und Vermögen gesenkt. Außerdem wurde in vielen Ländern durch die Deregulierung des Arbeitsmarkts (z.B. Abbau des Kündigungsschutzes, Kürzung der Arbeitslosenunterstützung) die Verhandlungsmacht der Gewerkschaften geschwächt. Gleichzeitig wurden die nationalen Zentralbanken

zunehmend unabhängig von der Politik, und der staatlichen Ausgabenpolitik wurden Grenzen gesetzt. Hierdurch sollte verhindert werden, dass durch staatlich betriebene Nachfragesteigerung lediglich kurzfristige "konjunkturelle Strohfeuer" erzeugt werden und die eigentlich notwendigen strukturellen Reformen vergessen werden.

Spätestens mit der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise ab 2007 und mit der Eurokrise seit 2010 ist der theoretische Grundkonflikt zwischen Neoklassik und Keynesianismus mit voller Macht in die wirtschaftspolitische Debatte zurückgekehrt. Zunächst reagierten die meisten Regierungen in den Jahren 2008 und 2009 mit umfangreichen, keynesianisch inspirierten, Ausgabenprogrammen auf die Krise. Viele Ökonomen und Ökonomen argumentierten, dass diese Notfallmaßnahmen nötig waren, um einen wirtschaftlichen und politischen Niedergang vom Ausmaß der Großen Depression zu vermeiden. Zunehmend wurden in den Wirtschaftswissenschaften auch Stimmen laut, welche den Anstieg der Einkommensungleichheit in vielen Ländern als eine wichtige Ursache für die Finanzkrise ansehen. Ihr Argument ist, dass die unteren und mittleren Einkommenschichten sich in vielen Ländern (v.a. USA und Großbritannien) verschulden mussten, um ihre Konsumnachfrage hoch zu halten, weil ihre Einkommen nicht mehr oder kaum noch stiegen. Viele sprechen in diesem Zusammenhang von der "Rückkehr des Keynesianismus" und fordern eine gleichmäßigere Einkommensverteilung als Antwort auf die Überschuldung vieler Privathaushalte.

Mittlerweile sind viele Regierungen wieder zu einer angebotsorientierten Politik, inspiriert durch neoklassische Denkmuster, zurückgekehrt. Vielerorts wird eine entschlossene staatliche Sparpolitik (Austerität) betrieben, weil die wirtschaftlichen Probleme als im Wesentlichen strukturell bedingt interpretiert werden. In der Europäischen Union und speziell in der Eurozone wird diese Politik insbesondere von der deutschen Bundesregierung gefordert. Zugleich kritisieren einige internationale Beobachter die aus ihrer Sicht antikeynesianischen Positionen in Deutschland und diagnostizieren der Eurozone sogar ein "Deutschland-Problem" im Zusammenhang mit den aus ihrer Sicht negativen Folgen der Austeritätspolitik. Viele Anhänger neoklassischer Konzepte halten hingegen den Keynesianismus nach den Erfahrungen der 1970er Jahre nach wie vor für gescheitert. Somit ist gegenwärtig noch unklar, in welche Richtung sich das ökonomische Denken in den nächsten Jahren entwickeln wird.

<http://www.bpb.de/politik/wirtschaft/schuldenkrise/239934/neoklassik-und-keynesianismus>

Voc.: nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik: demand-side economy; angebotsorientierte Wirtschaftspolitik: supply-side economy; Wohlfahrtsstaat: welfare state; Sozialabgaben: social security contributions; Verhandlungsposition: bargaining position; Leistungsanreize: incentives; Kündigungsschutz: dismissal protection; Notfallmaßnahmen: emergency measures; staatliche Sparpolitik: austerity

Scaffolding (right/wrong/not given)

Mediation	right	wrong	not given
The welfare state in affluent countries was based on high taxes and contributions to social security.			
Despite high unemployment rates, trade unions were in a strong bargaining position with the international flow of capital limited by law.			
Parts of the economy did not catch up with the general positive development of markets.			
State-controlled companies and regulations were a dominant feature.			
Traditional methods of Keynesian monetary and fiscal policy did not succeed in overcoming stagflation.			
The doctrine of monetarism – according to Milton Friedman – influenced the German government to a large extent.			
Monetarism aimed at creating incentives for workers and companies.			
Taxes on high incomes and property were increased to improve the supply side of the economy.			
In many countries, the influence of trade unions was weakened by deregulation.			
Government spending was limited and the role of national central banks became independent from state influence.			
Economic scientists blamed the increasing disparity between rich and poor for the financial crisis of 2008.			

Task 11:

Design a table summarizing the aims, tools and implementation of the two economic doctrines below. Work in groups, outlining your findings in keywords and compare results in a gallery walk*.

demand-side economy (Nachfrageorientierung)		supply-side economy (Angebotsorientierung)
fighting the symptoms ...	aims	fighting the reasons ...
lower interest rates, ...	tools	reduction of subsidies, ...
deficit spending, ...	implementation	deregulation, ...
Keynesianism		Monetarism

Task 12 (additional):

Mediate the following text – in the target language. It might be useful for peer instruction*.

Monetarismus und Keynesianismus sind zwei konkurrierende Wirtschaftstheorien. Die angebotsorientierte Wirtschaftspolitik (Monetarismus) beruht auf den Vorstellungen des amerikanischen Wirtschaftswissenschaftlers Milton Friedman, nach denen sich der Staat weitgehend aus der Wirtschaft heraushalten und sich auf die Steuerung der Geldmenge beschränken soll. Demgegenüber steht die Nachfragetheorie des englischen Ökonomen, Politikers und Mathematikers John Maynard Keynes, der dem Monetarismus widersprach und dem zufolge der Staat Konsum-Schwankungen in der Wirtschaft und eine damit verbundene Arbeitslosigkeit auszugleichen hat. Er soll eine antizyklische Ausgaben- und Finanzpolitik betreiben, die allerdings nicht zu einer Staatsverschuldung führen darf. BK

Worksheet 6: Germany – Politics & Economy

Task 13:

Mediate* the following texts about “Germany’s Economic System and Policy” – using the target language – and explain differences and similarities. A placemat activity* will help organize your results. First, complete the scaffolding below, inserting the missing terms in either directions.

Scaffolding

Soziale Marktwirtschaft	key economic terms/discourse
ausgebildete Arbeitskraft ...	skilled manpower labour force
Führungsqualitäten ...	managerial skills social market economy
Deutsches Wirtschaftswunder ...	German economic miracle laissez-faire doctrine
Regierungseingriffe ...	government intervention Basic Law
privates Unternehmen ...	private enterprise private property
Produktionsmittel ...	means of production industrial action
Tariffhoheit ...	tariff autonomy (free bargaining system) regulatory role in the market economy
innerhalb dieses Rahmens ...	within this framework market place decides what is produced and who gets how much of it
Voraussetzung	prerequisite
Wettbewerb (individuelles Gewinnstreben führt zu einem optimalen Angebot für die Bevölkerung) ...	competition (the individual pursuit of profit translates into a maximum supply of goods for the community) innovation

Rationalisierung, Einsparen von Arbeitskraft Unternehmer (neigen dazu, Konkurrenz durch Absprachen auszuschalten) ...	rationalisation entrepreneurs (try to neutralise competition, agreement with rivals) friendly and hostile takeover
Zusammenschluss, Fusionierung ...	mergers price fixing
Kartellvereinbarung ...	cartel agreement
(Anti-Kartell Gesetz) ...	Law against Restraints of Competition (Cartel Act) vocational training

Germany's Economic System and Policy

1. The Federal Republic developed as one of the major industrial countries after World War II: in terms of economic performance it is the third largest, with regard to world trade it holds second place. Germany owes its rise to one of the world's leading industrial nations not so much to its natural resources or financial reserves, but rather to economic efficiency based on the training and industry of the labour force, managerial skills and the landmarks of a social market economy.

The so called economic miracle is believed to be "the result of honest endeavour on the part of a whole nation who were given the opportunity and freedom to make the best of human initiative, freedom and energy" (Ludwig Erhard, Federal Republic's first Minister of Economics, who disliked this term). The system of a socially responsible market economy rejects both the laissez-faire doctrine of the Manchester school and government intervention in business and investment decisions. The Basic Law guarantees private enterprise and private property, rights to be exercised for the public good. The state only plays a regulatory role in the market economy, creating the general conditions for market processes and a framework within which consumers and companies decide freely what they want to consume and produce. The main factor is the marketplace without government intervention in price and wage fixing (industrial action and tariff autonomy).

In theory competition ensures that in this market economy the individual pursuit of profit translates into a maximum supply of goods and that the companies are enticed to improve their market position by lowering prices, improving the quality of their products and offering better payment and delivery terms, also leading to innovation and rationalisation. But unhampered competition is difficult to achieve, as especially larger companies tend to neutralise this prerequisite for a well-functioning free market by price fixing and cartel agreement including Friendly and Hostile Takeover. Starting in 1957, the Law against Restraints of Competition (Cartel Act) and ensuing legislation tries to prevent mergers and cartel-like agreements, compliance with the law being monitored by the Federal Cartel Office in Berlin, the anti-trust authorities of the 16 states.

Responsibility for competition policy is increasingly being shifted to the European Commission in Brussels.

2. Productivity depends on a well-trained working force. This is why Germany's dual system of vocational training splits responsibility between educational institutions and companies. But even in mainstream schools, vocational training plays a major role by introducing work experience at an early stage. As far as industrial relations are concerned, agreements on pay, working hours and general working conditions are independently negotiated between the so called social partners, with their trade unions and employers' organisations, looking after the interests of their members and allowing for strikes (industrial action) only as a last resort. A dense social security network guarantees social stability and protection for the working community. The welfare system is based on solidarity: Employees pay contributions to the social insurance system, and the state provides child benefits, housing supplements, social assistance for the needy and indemnification for war victims. Expenditure on social security is high and is now close to 56 % of the GDP. To alleviate this system and secure international competitiveness, private provision by citizens themselves is becoming more and more important to ensure that social security remains affordable in the future as well.

BK

Soziale Marktwirtschaft

3. [Ludwig Erhard (deutscher Wirtschaftsminister von 1949-1963 und späterer Bundeskanzler von 1963-1966) prägte den Begriff „soziale Marktwirtschaft“]

Der Anspruch der sozialen Marktwirtschaft ist, die Vorteile einer freien Marktwirtschaft wie wirtschaftliche Leistungsfähigkeit oder hohe Güterversorgung zu verwirklichen, gleichzeitig aber deren Nachteile wie zerstörerischer Wettbewerb, Ballung wirtschaftlicher Macht oder unsoziale Auswirkungen von Marktprozessen (z. B. Arbeitslosigkeit) zu vermeiden. Die Zielsetzung der sozialen Marktwirtschaft ist deshalb ein größtmöglicher Wohlstand bei bestmöglicher sozialer Absicherung. Der Staat verhält sich aus diesem Grund nicht passiv, sondern greift aktiv in das Wirtschaftsgeschehen z. B. durch konjunkturpolitische, wettbewerbspolitische und sozialpolitische Maßnahmen ein. Eingriffe des Staates in die Wirtschaft erfolgen im allgemeinen Interesse und in solchen Bereichen, wo Anbieter oder Nachfrager durch angepasste, marktwirtschaftlich vertretbare Maßnahmen geschützt werden müssen (z. B. beim Verbraucherschutz oder der Wettbewerbsgesetzgebung). Die soziale Marktwirtschaft hat sich seit ihrer Einführung nach 1948 in der Bundesrepublik Deutschland bewährt und zu einer bis dahin nicht gekannten Steigerung des Wohlstandes bei breiten Bevölkerungsschichten und zu einem hohen Maß an sozialer Sicherheit geführt. Allerdings waren Art und Umfang der staatlichen Eingriffe z. B. mit dem Hinweis auf den Wohlfahrtsstaat politisch immer wieder umstritten. (<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20642/soziale-marktwirtschaft>)

Worksheet 7: Mergers (Opelaner & Thyssenkrupp)

Task 14:

Brainstorm your own experiences with big companies like Google, Amazon, Facebook etc. All of them hold monopolies in their respective area of activities. Discuss, in an inside-outside circle*, advantages and disadvantages of such monopolies for you as a customer. You might also describe your own experiences from the board game MONOPOLY and what happened to your money when somebody else owned expensive streets and houses. Discuss in plenary if the government should interfere before they get too big.

Task 15:

Monopolies and cartels are the worst enemies of competition in a free market. Outline the laws regulating these attempts to contravene control of markets (Antikartellgesetzgebung) and evaluate the exceptions.

Legislation against monopolies and cartels

In the European Union, cartels are forbidden, when they fix prices or try to control segments of a market. These attempts are subject to financial penalties on top of the extra gains by cartels or monopolies. In other states, management even has to face jail sentences. In pre-emptive merger controls government agencies examine company mergers onwards a certain size: one company with the share of a market of one third, up to five companies with two thirds of a market. These companies are required to prove that competition still exists and there is no dominance over other competitors. In spite of an existing market control, the Federal Minister of Economics can allow mergers if there are macroeconomic advantages or prevailing common interests. Up to nine out of 22 applications were granted in Germany. Cartels promising advantages for consumers, such as in research and the development of car engines can be admitted. BK

subject to regulations	exceptions
one company ... five companies ...	ministerial permission; ...

Task 16:

More recently, there were two big mergers in Germany: Opel and Vauxhall were bought from General Motors by PSA Peugeot Citroën, Thyssenkrupp merged with its Indian competitor Tata. Analyse the European Commission’s approval and evaluate – in groups using the placemat activity* – in how far rights of workers and consumers were considered by these mergers. Present your findings in plenary.

Case Studies

Since August 2017, the German Opel Car Company is a subsidiary of the French automobile manufacturer PSA (Peugeot Société Anonyme - manufacturer of Peugeot and Citroen vehicles) bought from the previous owner General Motors together with its English sister brand Vauxhall. The acquisition was approved by the European Commission regulatory authorities and includes annual payments for the German and British pension plans. The purchase price was US \$ 2.2 billion and transforms PSA into the second-biggest carmaker in Europe, after Volkswagen. According to Carlos Tavares, PSA chief executive, the takeover created a European champion, with

annual savings of €1.7bn in purchasing, manufacturing, research and development, without any immediate job cuts. BK

New steel giant in Europe

In a big merger on the steel market, Thyssenkrupp (Germany) and Tata (India) have agreed to a fusion of their European steel segment after negotiations of more than one year. In each of the enterprises 2,000 jobs will be lost and 400 – 600 Euros saved as synergy. Each company will hold 50 % of the shares, with 27,000 employees in Thyssenkrupp and 21,000 in Tata. Trade Unions announced their strong resistance to this merger, fearing the loss of further jobs and lower standards. Thyssenkrupp CEO Heinrich Hiesinger, on the contrary, pointed at the necessity of this merger in the light of excess capacities on the steel market with his company forced to cut jobs in any case. BK

	Thyssenkrupp	Tata (Europe)
steel production (Mio t.)	12.4	14.5
turnover (Bill. Euros)	7.6	8.9
Profit (Mio. Euros)	315	612
Number of employees	27.000	21.000

Worldwide steel production (in Mio. t.)

1-Arcelor-Mittal: Luxembourg (95); 2-China Baowu (64); 3-HBIS: China (46); 4-Nippon Steel & Sumitomo M: Japan (46); 5-Posco: South Korea (42); 6-Shagang: China (33); 7-Ansteel: China (33); JFE Steel: Japan (30); Shougang: China (27); Tata Steel: India (24); ... 15-Thyssenkrupp: Germany (17). (Source: World Steel Association)

European Commission Press Release



Commission approves acquisition of Opel by Peugeot Brussels, 5 July 2017

The European Commission has unconditionally approved the acquisition of Opel by Peugeot, under the EU Merger Regulation. The Commission concluded that the transaction would raise no competition concerns in the relevant markets.

Peugeot S.A. ('PSA') will acquire assets and shareholdings linked to Opel. PSA will thus acquire sole control of the whole of Opel.

Given that PSA and Opel are both active in the manufacture of passenger vehicles and light commercial vehicles, the Commission looked at the impact of the transaction on the automobile markets at both European and national level.

The Commission also considered the overlapping activities of the two companies in the wholesale and retail sale of passenger vehicles and light commercial vehicles.

The Commission's investigation found as follows:

- With regard to the manufacture and sale of motor vehicles, the combined market shares of the two companies are relatively small in all the relevant markets. The companies achieve a combined market share of more than 40% in only two national markets (Estonia and Portugal) for small commercial vehicles, but with an increase of less than 5% in both those markets. In the other affected markets, the market shares remain small. The Commission investigation also showed that the merged entity will still face strong competition from manufacturers such as Renault, Volkswagen, Daimler, Ford, Fiat and various Asian competitors.
- With regard to the wholesale and retail distribution markets, the Commission ruled out the possibility that the transaction might have a detrimental effect because of the different distribution channels used by PSA and Opel and the presence of independent distributors, importers and retailers.

The Commission therefore concluded that the transaction was unlikely to raise competition in the relevant markets.

(http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1916_en.htm)

Worksheet 8: Social Market Economy and CSR

Task 17:

According to the Basic Law of Germany, private property and economic activities are committed to the social good. Read the given texts (Basic Law and interpretation) and examine the connection between the economy and social commitment. After reading complete the sentences.

Germany's Basic Law and the social market economy

Artikel 14.2: Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.

Artikel 20.1: Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

Artikel 28.1: Die verfassungsmäßige Ordnung in den Ländern muss den Grundsätzen des republikanischen, demokratischen und sozialen Rechtsstaates im Sinne des Grundgesetzes entsprechen.

Commentary (BK)

The freedom-enhancing power of private property is acknowledged in the German constitution. Its usage, however, is subject to social considerations and the common good. Private property, freedom and the rule of law are accepted values and are a framework for the social market economy. This concept was derived from the free market economy. In order to prevent social inequality on a larger scale, the government can intervene in the economy to set certain rules for fair competition and against cartels and monopolies.

The Basic Law guarantees

The German government is pledged by both

The difference between a free market economy and the German social market economy

.....

The framework for the social market economy is determined by

.....

Certain economic rules can be set by the government, such as

.....

Task 18:

Mediate and allocate the economic objectives of a government to the magic square and its four corners. In a placemat activity* extend these objectives by two more corner stones (creating a hexagon) and present in plenary.

State objectives in the economy

There are four objectives formulated by the government in order to secure economic stability (a law passed in Germany in 1967 "Gesetz zur Förderung der wirtschaftlichen Stabilität und des Wachstums"): in the four corners of a magic square they are stability of prices, high rate of employment, positive balance of trade and stable economic growth. Often, this square is extended into a hexagon, adding two more objectives: just distribution of income and property and ecological balance.

It is called 'magic', because not all aims might be achieved simultaneously. For instance, it will be difficult to reach stable prices when high employment is effected. (apapted from

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161381/magisches-viereck>)



Task 19:

Corporate Social Responsibility (CSR) is often believed to be a PR (public relations) strategy implemented to give a company a responsible image, e.g. in the protection of the environment. Analyse the substance of CSR, especially examining the difference between stakeholder and shareholder. In a gallery walk*, evaluate your findings and draw conclusions in plenary.

Corporate Social Responsibility (CSR)

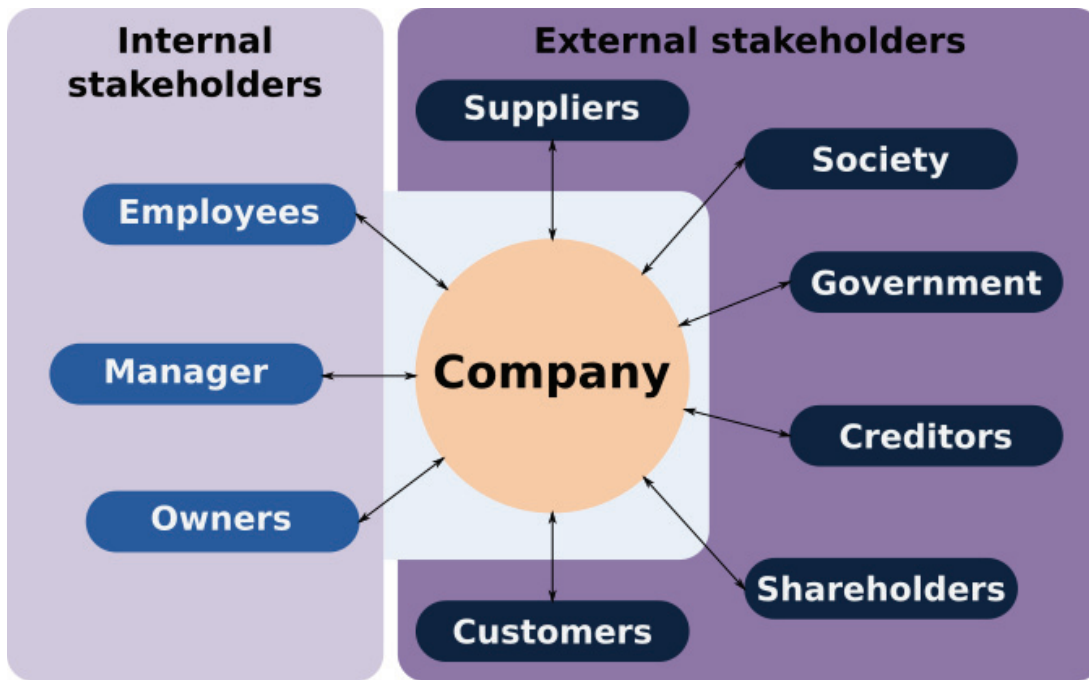
CSR, as integrated into a business model, works as a self-regulatory mechanism with the aim to consider a company's impact of their operations on society and the environment at large - not only focussing on their own profits. CSR is to ensure that a firm complies with the spirit of the law, ethical standards and international regulations. But it would go beyond these obligations by engaging in actions that promote common interest, further environmental improvements and better labour relations, guarantee gender equality and support disabled workers. Companies embracing CSR are aware of its benefits to make a positive impact on the environment and to attract the attention of stakeholders such as consumers, employees, investors and whole communities. They are, to put it in a nutshell, aware of the consequences of their operations, not only in regards to their profits but also on the impact on society and the environment. Whereas shareholders are only interested in short-term profits, shareholders appreciate the long-term effects of business activities taking responsibility for the common good and the societal framework they are working in. BK

Voc.: self-regulatory: selbst regulierend; obligation: Verpflichtung; to further: unterstützen; gender equality: Gleichberechtigung

Stakeholder versus shareholder

Shareholder value: der Nutzen der Aktionäre bzw. das Aktionärsvermögen. Der aus Amerika kommende Shareholder-Value-Ansatz beinhaltet alle Aspekte einer Unternehmensführung, die sich an dem Aktionärsvermögen als langfristige Zielgröße ausrichtet. Konkret geht es um die Maximierung des Marktwertes des Eigenkapitals im Interesse der Aktionäre (Eigenkapitalgeber, Shareholder). Aus der Sicht der Aktionäre geht es vor allem um dauerhafte Dividenden und Kurssteigerungen. Im Gegensatz dazu steht die Berücksichtigung anderer mit dem Unternehmen verbundener Anspruchsgruppen (Stakeholder) wie Fremdkapitalgeber, Arbeitnehmer, Staat.

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20605/shareholder-value>



Examples of a company's internal and external stakeholders (

CSR	shareholders	stakeholders
corporate self-regulation; part of business model; ...	owners of shares in a company; ...	consumers, employees, investors, ...

Worksheet 9: A Magic Hexagon

Task 20:

Examine the controversy about the “night watchman state” in a think-pair-share* format and brainstorm a pro/con table in plenary.

Night watchman state

A night watchman state, or a minimal state, is a form of government in where the state's responsibilities are so minimal they cannot be reduced much further without becoming a form of anarchy. The responsibilities in a pure night watchman state would include the police, judicial systems, prisons and the military. It would be the minimum required to uphold the law, which is limited to protect individuals from coercion and theft, to remove criminals from society, and to defend the country from foreign aggression. The term night watchman state was coined in 19th century liberalism, and is a metaphor for a state that "sleeps" (i.e., refrains from getting involved in citizens' lives) until someone's civil liberties are infringed.

The view proposing a minimal state is known as minarchism, and is a core part of the libertarian ideology. Minarchists propose to enforce a night watchman state with a clearly defined constitution on the government's powers, and may also see it necessary to ensure the constitution cannot be amended after adoption. BK

Arguments for a night watchman state

Minarchists argue that the state has no right to interfere in free transactions between people, and see the state's sole responsibility as ensuring that transactions between private individuals are free. In general, the majority of minarchists claim that a minimal state is good in and in itself (for example because it fits their view of natural law), and that any further extension of government is inherently evil, even if it leads to good consequences. The Objectivist philosophy of Ayn Rand is notable for its support of this view. Other minarchists, however, also attempt to bring consequentialist arguments. Popperian libertarians argue that institutions and cultures evolve best without external interference from government. The adherents of the Austrian school believe that any state intervention in the economy is harmful. BK

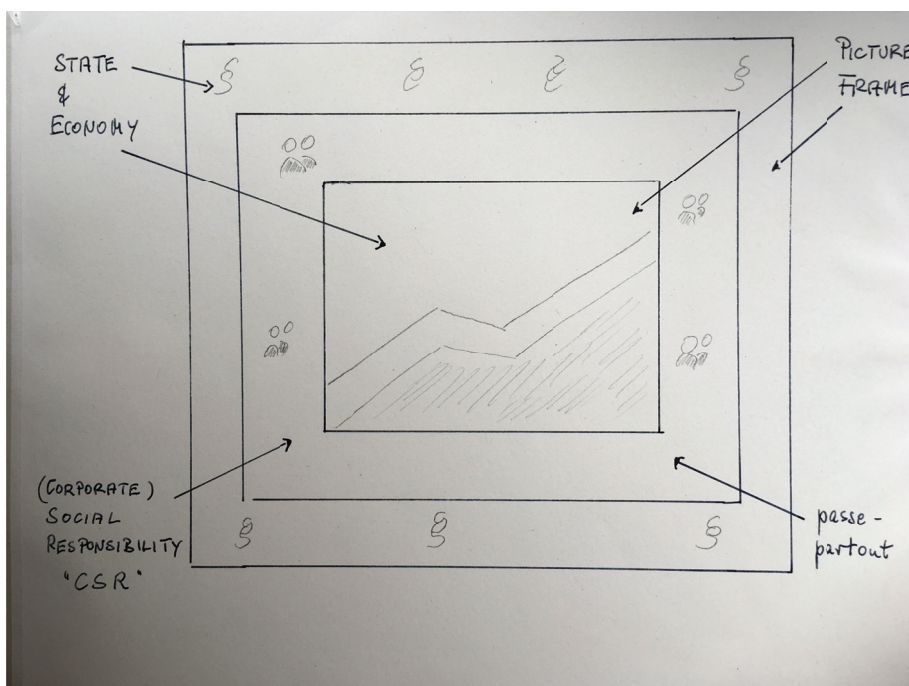
Arguments against a night watchman state

The groups of people who disagree with the notion of a minimal state are far more diverse than those who support it, and include nearly all political views other than libertarianism. Objections to the idea of a minimal state are likewise very diverse. The most widespread objection is that there is simply no need to reduce the government's attributions to such a minimal level using a rigid and inflexible minarchist constitution, and that it is best to evaluate the merits of government intervention in each issue on a case-by-case basis. If the powers of the night watchman state are limited by a constitution which cannot be amended by the people, then it is undemocratic. A night watchman state would also have no social contract, and would be unable to deal with many practical matters, such as economic recessions (see Keynesian economics).

In addition, specific political orientations and ideologies have specific objections to a night watchman state. Social liberals argue that it is the responsibility of government to provide care for the less well-off or disabled through a welfare state, while socially conservatives argue that the state should maintain a moral outlook. Finally, a unique kind of criticism comes from anarchists, who argue that no state — not even a night watchman one — should exist. Right-wing anarchists argue that the goal of the night watchman state — protecting individuals from acts of coercion and theft — needs to be funded by taxes, which represent in fact a form of theft. Left-wing anarchists believe this formula is incoherent, since they see the institution of property as a form of coercion and theft itself. BK

Task 21:

In this (picture) frame of "State & Economy" outline where political and economic activities can best be realized. Work in a group puzzle* and compare your results in plenary. The sizes of picture frame (government actions), passe-partout (social responsibility) and picture (business and commercial activities) will change accordingly. Supporting government interventions will result in a bigger frame — with a much smaller picture — focusing on business in a free market will work the other way round.



Task 22:

In this target activity* you can take a stance (either on paper or in the space of your classroom) by marking your position. Negotiate your chosen objective with proponents of other economic aims. Refer to this statement: “Whether the invisible hand of free market ‘goodwill’ exists or not is hotly debated”.

Scaffolding

Discussion questions for think-pair-share:

In which corner of the magic hexagon is the invisible hand most effective (or even visible)?

Which is your preferred corner stone and why?

How can you negotiate your chosen objective with other aims of corner stones?

Dr. habil. Bernd Paul Klewitz - Curriculum Vitae



Bernd P. Klewitz studied in Marburg/Lahn and trained as a grammar school teacher in Melanchthon-School Steinatal/Hesse. After teaching at two schools in Edinburgh, he gained his PhD in Oral History and was a lecturer at Sheffield Polytechnic. After some years in the German school system as Studienrat and teacher trainer, he was appointed language advisor to the Victorian Ministry of Education and later employed by the Goethe Institute Chicago. Returning to Marburg he continued teaching in a comprehensive school and worked for the Hessian Ministry of Education in different capacities. He was a senior teacher (Oberstudienrat) at Alfred-Wegener-Schule (Kirchhain) and used to advise school administrations in task-based teaching. Since 2016 he has been teaching seminars on methodology (Fachdidaktik Englisch) at the Universities of Jena and Göttingen. In 2019 his Habilitation (*“Zur Dialektik von Sprache und Inhalt im Fremdsprachenunterricht. Innovationspotenziale im Kontinuum von Kommunikation und Inhaltslernen“*) was accepted by the University of Jena, where he presently works as a Private Dozent. He has written various school books and specialises in research on language skills like mediation and intercultural activities. Among others, he published a teaching unit on *“Green Grass, Running Water”* (Thomas King) at Stark Verlag. His recent publications include two books on *“Scaffolding in Foreign Language Teaching”* and *“CLIL – Bilingual Teaching Units”* (Narr Verlag Tübingen). Two further books focus on Literary CLIL: *“Room for Two: Literature in the Bilingual Classroom”* (Gabriele Schäfer Verlag: 2019) and *“Room for Two: Eine Fachdidaktik für den bilingualen Fremdsprachenunterricht”* (forthcoming).

Teaching in Jena and Göttingen:

Theorie und Praxis des Englischunterrichts:

Scaffolding in EFL

Introducing the pedagogical concept of scaffolding, this course will focus on designing and evaluating teaching units based on the Thuringian Curricula (Secondary I and II) for EFL. Project work (John Dewey) and task-based teaching are combined with direct instruction (John Hattie) to explore the dynamics of teacher-student interaction in the English classroom and provide a model of effective learning and evidence-based teaching. In this context, scaffolding is meant to go beyond traditional assignments and works by finding out where a kid is, where it is supposed to be and then closing the gap. This gap, also known as Zone of

Proximal Development (ZPD, Vygotsky/Bruner) states what a learner cannot achieve alone, but with the help of a teacher. Scaffolding creates the bridge between prior knowledge and the ZPD. Worksheet compass, advance organizer, reciprocal teaching and backward design are tools that students will research and implement to create their own teaching units, following the scales A2 to C1 in the Common European Framework of Languages (CEF). Worked examples, ranging from beginners' level to intermediate and advanced, will be presented by each student and tested in formative and summative evaluation. They may be based on a variety of resources such as text books, authentic materials, informative and literary texts. Written course work will establish a model of scaffolding in action.

Theorie und Praxis des Englischunterrichts:

Bilingual Teaching CLIL

Content and Language Integrated Learning can be implemented in the continuum of authentic topics and language instruction and enrich effective language learning in various directions, either as modules or special language classes. Students will familiarize themselves with current concepts and design and implement individual teaching units that will then be evaluated during the course work. We will work on a variety of topics such as social issues, market economies and the media (beginners, intermediate), political issues, economic growth and ecological problems (intermediate), as well as multiculturalism, international relations and globalization (advanced). A special focus will be on oral examinations and presentations as required in the final exams of the Abitur. The teaching units to be developed will draw particular attention to learning strategies involving discontinued texts, graphs and tables and using the dynamics of scaffolding to bridge the Zone of Proximal Development (ZPD, Vygotsky/Bruner). Written course work will explore criteria to design further examples of authentic CLIL tasks and topical research across the curriculum. During the course we will link up with projects in Australia and New Zealand.