



FRAMEWORK

gekürzte Fassung

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

This document is published by Eduexpert Sp. z o.o. and Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

ISBN 978-83-7789-547-4

Original linguistic version: German

Collective work edited by Wolfgang Wögerer

Autors:

Romuald Gozdawa -Golebiowski, Marcin Opacki (University of Warsaw)

Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas (Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute)

Petra Zdarsky (Pädagogische Hochschule Wien)

Adina Dumitru, Valentina Stinga (University of Pitesti)

Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzon (I.E.S. Puertas del Campo)

Graphic design: Eduexpert

Text completed in December 2018

This document is also available on the Internet: <http://www.clil-vet.eu/index.php/en/results-en>

Additional information on the CLIL-VET project is available on the Internet through:

<http://www.clil-vet.eu/index.php>

© Eduexpert Sp. z o.o. 2019 and Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

The contents of this publication may be reproduced in part, except for commercial purposes, provided the extract is preceded by a reference to 'CLIL-VET network', followed by the date of publication of the document.

Requests for permission to reproduce the entire document must be made to Eduexpert.



Eduexpert Sp. z o.o.
Wydawnictwo Multimedialne
Park Technologiczny w Toruniu
ul. Włocawska 167, budynek A, pokój 129, 87-100 Toruń
www.eduxpert.eu | info@eduxpert.eu | tel. +48 511 031 913

GESCHÄFTSPARTNER



ITeE-PIB (Polska) – koordynator

Kontakt: Katarzyna Skoczylas

E-Mail: kasia.skoczylas@itee.radom.pl



UNIWERSYTET WARSZAWSKI (Polska)

Kontakt: Romuald Gozdawa-Gołębowski

E-Mail: r.gozdawa@uw.edu.pl



IES PUERTAS DEL CAMPO (Hiszpania)

Kontakt: Javier de Reyes

E-Mail: dereyes@gmail.com



PADAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (Austria)

Kontakt: Wolfgang Woegerer

E-Mail: Wolfgang.Woegerer@phwien.ac.at



UNIVERSITATEA DIN PITESTI (Rumunia)

Kontakt: Adina Dumitru

E-Mail: adina.elena.dumitru@gmail.com



EDUXPERT (Polska)

Kontakt: Agnieszka Dziedzic

E-Mail: agnieszka.dziedzic@eduxpert.eu

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	7
2. Das Konzept CLIL	9
2.1 Definition	9
2.2 Vorteile	9
2.3 Bedenken	10
2.4 Modelle	11
2.5 Integrationsbereiche	11
2.6 Das 4Cs Rahmenwerk	12
2.7 Coyle's 3A Planungswerkzeug	12
2.8 Kognition und Sprache	13
2.9 Zusammenfassung	14
3. Pädagogische Überlegungen	16
3.1 CLIL Aktivitäten	16
3.2 Umgang mit Vokabular	16
3.3 Sprachliches Gerüst	16
3.4 Der CLIL Werkzeugkasten	17
4. CLIL-VET	19
4.1 Definition	19
4.2 CLIL-VET Beziehung	19
4.3 Erwartete Unterrichtsziele	20
4.4 Rahmenbedingungen von CLIL-VET	21
4.5 CLIL-VET Methodik	23
4.6 Fazit	25
Verweise	26

EINFÜHRUNG

Dieses Dokument ist als eine Ressource für Lehrende in der Berufsbildung gedacht, die sich auf die spezifischen Anforderungen im Bereich der Berufsbildung konzentrieren.

1. EINLEITUNG

Dieses Dokument wurde im Rahmen des Projekts "Implementierung des CLIL-VET Modells in berufsbildenden Schulen" erstellt. Es handelt sich um ein internationales Bildungsprojekt, das im Rahmen des Erasmus+ Programms, Key Action 2: Strategische Partnerschaft, Zusammenarbeit für Innovation und Austausch bewährter Verfahren für die Berufsbildung, eingeleitet wurde (Projektnummer: 2017-1-PL01-KA202-038309; Umsetzungszeitraum: November 2017 - April 2020) und vom Institute for Sustainable Technologies-National Research Institute (ITeE-PIB) mit Sitz in Radom, Polen, koordiniert wird.

Das Projektkonsortium besteht aus dem IES Puertas del Campo, der Pädagogischen Universität Wien, der Universität Pitești, Eduexpert und der Universität Warschau. Das Konsortium umfasst Einrichtungen, die in der Forschung, in der Lehrerausbildung tätig sind und berufsbildende Schulen.

Dieses Dokument ist als eine Ressource für Lehrende in der Berufsbildung gedacht, die sich auf die spezifischen Anforderungen im Bereich der Berufsbildung konzentrieren (CLIL-VET genannt, siehe Kapitel 4 für weitere Diskussionen). Es integriert die gegenwärtigen CLIL-Forschungsergebnisse mit den Ansichten und Erfahrungen von Lehrern und CLIL-Praktikern. Dieses Dokument erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Einige Punkte werden nur kurz behandelt, andere eventuell gar nicht berücksichtigt. Das allgemeine Kriterium für die Einbeziehung war die Nützlichkeit von Ausführungen bezüglich für die beabsichtigten Zielgruppen. Vorschläge für weitere Lektüre wurden in den Referenzteil aufgenommen.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die theoretischen Aspekte von CLIL. Kapitel 3 befasst sich mit den Vorgängen im CLIL-Klassenraum, mit Richtlinien für CLIL-Lehrende zur Vorbereitung, Durchführung und Änderung ihrer CLIL-Lektionen. Kapitel 4 erläutert die Besonderheiten berufsbildender Fächer und was dies für die CLIL-VET-Methodik bedeutet. Abschließend ermöglicht eine umfangreiche Referenzliste dem Leser, die Themen, die nur kurz im vorliegenden Dokument behandelt werden können, näher zu beleuchten.

DEFINITION

...ist ein dualer Bildungsansatz, bei dem eine zusätzliche Sprache für das Lernen und Lehren von Inhalt und Sprache verwendet wird mit dem Ziel...

2. DAS KONZEPT CLIL

2.1 Definition

In diesem Dokument beziehen wir uns auf die folgende Definition von CLIL:

CLIL (Content and Language Integrated Learning) ist ein dualer Bildungsansatz, bei dem eine zusätzliche Sprache für das Lernen und Lehren von Inhalt und Sprache verwendet wird mit dem Ziel, die Beherrschung von Inhalten und Sprache auf vordefinierten Ebenen zu fördern.

(Marsh, et al., 2011)

(Coyle, et al., 2009) erklären, dass der sprachliche Fokus und der inhaltliche Fokus miteinander verwoben sind, auch wenn der Schwerpunkt zu einem bestimmten Zeitpunkt stärker auf dem einen oder dem anderen liegt. (Marsh & Marsland, 1999) ermöglichen die Verwendung der L2 für einige oder alle Lehrpläne. Die gleiche Stimmung findet sich in (Marsh, 2002) wieder. CLIL bezieht sich auf Situationen, in denen Fächer oder Teile von Fächern durch eine Fremdsprache unterrichtet werden (zur weiteren Diskussion dieses Themas siehe Abschnitt 2.4).

CLIL kann auch in Bezug auf seine weit reichenden pädagogischen und sozialen Ziele definiert werden, die über den unmittelbaren Sprach- und Inhaltsgewinn hinausgehen. Wie in (Marsh, et al., 2001) erwähnt geht es bei CLIL auch darum, einen Hunger zu lernen im Schüler und über metasprachliches Bewusstsein zu schaffen: CLIL gibt dem/der Schüler/in die Möglichkeit zu denken und zu entwickeln, wie er / sie im Allgemeinen kommuniziert, sogar in der ersten Sprache.

Im europäischen Kontext wird CLIL-arter Unterricht oft als zweisprachige Erziehung oder inhaltsbasierter Unterricht bezeichnet (Marsh & Wolff, 2007).

2.2 Vorteile

Die folgende Sammlung möglicher Vorteile von CLIL-basierter Bildung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern repräsentiert die Denkweise der europäischen Bildungsbehörden und Forscher.

- CLIL führt zu **besseren Englischkenntnissen** (Coleman, 2006)
- CLIL führt dazu, dass Lernende während des Lernprozesses **kognitiv aktiver** sind (Van De Craen, et al., 2007)
- Erfüllung des Ziels der Europäischen Union, **mehrsprachige Bildung in Europa** einzuführen (Wolff, 2002)
- Verbesserung der **Qualität des Fremdsprachenunterrichts** (Muñoz, 2006) (Muñoz, 2015), mit einer bemerkenswerten Verbesserung der didaktischen und methodischen Fähigkeiten der CLIL-Lehrenden und möglicher Auswirkungen auf den L1-Unterricht (Poisel & Putz-Mayerhofer, 2014).
- Verbessert **inhaltliche Kompetenzen** aufgrund von Aufgabengestaltung und inhomogenen Perspektiven auf inhaltliche Fragen (Marsh, et al., 2008)
- Erhöht die **sprachlichen Kompetenzen** (Muñoz, 2006) (Muñoz, 2015)
- **Allgemeine Verbesserungen der kognitiven Fähigkeiten** (Opacki, 2017)
- Entwicklung einer **europäischen und internationalen Ausrichtung** (Marsh, et al., 2008)
- **Entwicklung der wissenschaftlichen Bildung**, somit der Nutzung wissenschaftlichen Wissens, um wissenschaftliche Fragen zu identifizieren und evidenzbasierte Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen über die natürliche Welt und die durch menschliche Aktivitäten vorgenommenen Veränderungen zu verstehen und zu treffen (OECD, 2012).

2.3 Bedenken

Bedenken bezüglich CLIL sind zumindest seit (Baetens-Beardsmore, 1988) und (Gajo, 2007), vergleiche auch (Lyster, 2007), (Dalton-Puffer, 2007a), (Dalton-Puffer & Smit, 2007b) bekannt. Die Hauptbereiche der Bedenken fallen in vier Hauptkategorien, vergleiche (Baetens-Beardsmore, 2002):

- **Das L1 Problem:** Wird L1 bei längerer Exposition gegenüber einem L2 negativ beeinflusst?
- **Das L2-Problem:** Wird sich L2 wirklich besser entwickeln, wenn es systematisch als Unterrichtssprache verwendet wird?
- **Das Problem der schulischen Kenntnisse:** Wird der L2-Unterricht angesichts der inhärenten Komplexität des Unterrichtsfachs den Lernfortschritt zusätzlich verlangsamen?

- **Das sozialpsychologische Problem:** Ist bilinguale Bildung für jedes Schülerprofil geeignet?

Zu dieser Liste sollten Bedenken hinsichtlich unzureichender Lehrerausbildung und des Mangels an Fachlehrenden / Lehrmitteln hinzugefügt werden. (Coonan, 2011)

2.4 Modelle

Eine große Stärke des CLIL-basierten Unterrichts ist die große Flexibilität des Modells - es kann leicht an die Bedürfnisse aller Beteiligten angepasst werden – Schüler, Eltern, Lehrer, Bildungsbehörden. Wie zum Beispiel aus dem Profilbericht des British Council zum zweisprachigen Unterricht (Englisch) in Polen (Marsh, et al., 2008) hervorgeht, gibt es vier Hauptmodelle für den curricularen Betrieb von zweisprachigen Angeboten:

- **Umfassende englischsprachige Instruktion:** In diesem Modell ist Englisch vorherrschend
- **Teilweiser englischsprachiger Unterricht**, wobei beide Sprachen einen gleichen Anteil an Unterrichtszeit und häufigen Wechsel zwischen der Ausgangssprache und L2 haben.
- **Eingeschränkter L2 Unterricht** mit L1-L2 Wechsel. L1 nimmt bis zu 90% der zugeteilten Klassenzeit ein. Dieser Ansatz begünstigt modulare CLIL-Bereitstellung (z. B. projektbasierter Unterricht)
- **Spezifischer L2 Unterricht:** Hier ist Englisch auf einige vordefinierte spezifische Kontexte und / oder Zwecke beschränkt. Das Modell ist daher auch in Fällen anwendbar, in denen die L2-Kompetenz des Lehrers begrenzt ist.

2.5 Integrationsbereiche

- Integration von Sprach- und Inhaltswissen
- Integration von Grammatik und Wortschatz
- Integration von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten
- Integration verschiedener Lernstile

2.6 Das 4Cs Rahmenwerk

Ein erfolgreicher CLIL-Kurs, der die Integrationskriterien aus 2.5 widerspiegelt, ist mit dem 4Cs Rahmenwerk (Coyle, et al., 2010) kompatibel:

- **Inhalt (Content):** Inhalte sind Fortschritte in Wissen, Fähigkeiten und Verständnis für einen definierten Lehrplan *sowohl für die Sprache als auch für die Fachgebiete*
- **Kommunikation (Communication):** Der Gebrauch von Sprache, um inhaltliches Wissen zu gewinnen und zu teilen, hängt vom Zusammenspiel zwischen lexikalisch-grammatischen Fremdsprachenkompetenzen und fachbezogenen Bedürfnissen ab.
- **Kognition (Cognition):** Inhalte beziehen sich auf Lernen und Denken. Denkprozesse müssen auf ihre sprachlichen Anforderungen hin analysiert werden. Aufgaben müssen entwickelt werden, um kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, die sowohl Konzeptverknüpfung, -verstehen und -sprache fördern.
- **Kultur:** Die Kultur umfasst und formt die übrigen Eckpfeiler der CLIL-Methodik. Es gibt kulturelle Muster, die in Sprache (z. B. formelhafte Sprachstrukturen, Metaphern, pragmatische Routinen), Inhalt (z. B. Terminologie, Datenanalyse, Bewertung von Ereignissen), Kommunikation (soziale Rollen von Diskursteilnehmern, kommunikative Strategien, Diskursfunktionen) und Kognition (Aufgabendesign und Aufgabenauswahl reflektieren die gewünschte kommunikative Nutzung der Kenntnisse / Fähigkeiten / Kompetenzen, die CLIL-Unterricht adressiert). Darüber hinaus zielen die CLIL-Kurse darauf ab, die Lernenden zu alternativen Sichtweisen zu führen und ihre kulturelle Sensibilität und (Selbst-) Wahrnehmung zu erweitern. An dieser Stelle überschneidet sich die Philosophie von CLIL mit den meisten interkulturellen Lehrmodellen, von denen wir Byrams ICC hervorheben möchten (Byram, 2015).

2.7 Coyle's 3A Planungswerkzeug

Das 4Cs-Modell (Coyle, 2005) dient als Leitfaden für die Gesamtplanung einer CLIL-Einheit. Um die Details der Task-Sequenzen zu planen, könnte Coyles 3A-Modell sehr nützlich sein. Es basiert auf einem pragmatischen Einsatz des sprachlichen Ansatzes, in dem die sprachspezifischen Bedürfnisse definiert werden, zum Teil sehr spezifisch im speziellen für die Berufsbildung, um konzeptionelles Verständnis zu entwickeln. Coyle unterscheidet zwischen drei Phasen:

- **Analysieren:** Nachdem der Inhalt einer CLIL Aufgabe oder einer Abfolge von Aufgaben definiert wurde, ist es notwendig, die Sprachbedürfnisse zu analysieren und zu definieren, sodass Schüler den Unterricht kognitiv erfassen

können. Folgendes muss identifiziert werden: Schlüsselwörter, formelhafte Sprachstrukturen, grammatische Funktionen wie Hypothesenbildung, Vergleich, Bewertung, Verwendung von Zeitformen, Modalverben und vieles mehr. Diese Liste umfasst die *Sprache des Lernens*.

- **Hinzufügen:** Die *Sprache für das Lernen* konzentriert sich auf die Bedürfnisse der Lernenden, damit sie im CLIL-Klassenraum erfolgreich arbeiten und die Aufgabenanforderungen erfüllen können. Mit welchen Lese- / Hörstrategien müssen sie sich mit einem schwierigen Text auseinandersetzen, an Diskussionen teilnehmen, ihre Meinungen und Argumente äußern? Zu diesem Zweck benötigen sie ein Gerüst: Was kann der Lehrer tun, um die Lernenden dabei zu unterstützen, die Aufgabe erfolgreich zu meistern? Er kann Sprachrahmen, Satzanfang, Liste der entscheidenden Sätze zur Verfügung stellen. Mehr dazu in Kapitel 3.2 zu Wortschatzarten und in Kapitel 3.3 zu Gerüsten. Nur wenn es eine gründliche Analyse der Sprache für das Lernen und die Bereitstellung des erforderlichen Gerüsts gibt, können Inhalt und Sprache wirklich integriert werden, was das Grundprinzip und der Zweck von CLIL ist.
- **Anwenden:** Zu diesem Zeitpunkt liegt der Fokus für den Lehrer auf der Entwicklung von Aufgabentypen und Lernaktivitäten, in denen die Lernenden ermutigt werden, das neu erworbene Wissen zu nutzen, ihre Denkfähigkeiten auf hohem Niveau anzuwenden, um ihr Lernen zu erweitern und ihre kognitiven Fähigkeiten auszudrücken. Dies ist die *Sprache mittels Lernen*.

2.8 Kognition und Sprache

2.8.1 BICS und CALPS

Eine nützliche Aufteilung der sprachlichen Anforderungen für CLIL-Lehrer, basierend auf den Ergebnissen von Cummins (Cummins, 1979) ist jene zwischen den grundlegenden zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten (Basic Interpersonal Communication Skills - BICS) und kognitiven akademischen Sprachkenntnissen (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP). L2 Lernende erwerben BICS schnell innerhalb von zwei bis vier Jahren, da diese Fähigkeiten für alltägliche kommunikative Routinen, an denen sich Schüler beteiligen (kognitiv anspruchsloser, kontextreicher sozialer Austausch), unentbehrlich sind. Formalere, kognitiv anspruchsvolle Sprache, die für inhaltliches Lernen in einem pädagogischen Kontext erforderlich ist dauert es wesentlich länger (etwa fünf bis sieben Jahre nach den Studien von Cummins), und die letztendliche Leistung auf dem Gebiet der kognitiven akademischen Sprachkompetenz (CALP) hängt weitgehend von der Entwicklung vergleichbarer Fähigkeiten in der L1 der Lernenden ab. Cummins erfasst die Interdependenz zwischen L1 und L2 in seinem Modell, indem er annimmt, dass L1-Fertigkeiten und L2-Fertigkeiten letztendlich von derselben Quelle stammen, den gemeinsamen Basiskenntnissen (Common Underlying Proficiency - CUP).

2.8.2 LOT und HOT

Blooms Taxonomie, entwickelt von Benjamin Bloom in den 1950er Jahren (Bloom, et al., 1956) und später modifiziert, ist ein nützliches Werkzeug für die Planung des Unterrichts. Es bietet eine Möglichkeit, Denkfähigkeiten auf sechs Ebenen zu organisieren, von der grundlegendsten bis zur komplexeren Ebene des Denkens. Die Ebenen der Bloom-Taxonomie sind der Reihenfolge nach: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Erstellen. Die Ebenen der ersten Hälfte der Liste werden als Denken niedrigerer Ordnung (lower order thinking - LOT) bezeichnet, während diejenigen der zweiten Hälfte als Denken höherer Ordnung (higher order thinking – HOT) bezeichnet werden. Die Unterscheidung zwischen LOT und HOT bezieht sich auf die geringere und größere Menge an Kognition beim Lernen.

Der Unterschied zwischen den kognitiven Anforderungen von LOT und HOT wird offensichtlich in Bezug auf Fragen nach Inhalten und Fragen nach dem konzeptionellen Verständnis, z.B. Wie funktioniert der Computerspeicher? Im Gegensatz zu: Warum brauchen wir verschiedene Ebenen des Computerspeichers, damit er schneller funktioniert?

2.8.3 Gleichgewicht

Cummins hat eine Matrix entwickelt, die dem Lehrenden helfen kann, Material zu entwickeln, das für die Schüler sprachlich zugänglich ist, während es kognitiv anspruchsvoll ist indem man sich von Quadrant 3 zu Quadrant 4 bewegt.

2.9 Zusammenfassung

Um CLIL erfolgreich implementieren zu können, müssen die Kernfunktionen von CLIL verstanden werden. CLIL-Unterricht wird am besten weder als Sprach- noch als Fachunterricht betrachtet, sondern als eine Mischung aus beidem und einer Vielzahl unterschiedlicher Modalitäten. CLIL-Unterricht muss die Erforschung der Sprache mit der expliziten Einbeziehung von inhaltsbasierten Inhalten beinhalten und fördern und von einem erfahrenen Lehrer vermittelt werden, der vorzugsweise gleich viel mit dem Unterrichtsfach wie mit der Fremdsprache vertraut ist.

Deshalb müssen Lehrer in der Lage sein:

- geeignete Inhalte zu identifizieren, die in CLIL unterrichtet werden sollen, und mögliche Hindernisse
- geeignete Strategien zu identifizieren, um das Lernen von Inhalten in L2 zu unterstützen
- geeignete Strategien zur Unterstützung des Sprachenlernens im Fachunterricht zu identifizieren

- Strategien zu implementieren, um die Entwicklung von Lernfähigkeiten zu fördern, während Inhalte, Kommunikation und Kognition gleichermaßen berücksichtigt werden
 - Strategien anzuwenden, um kritisches Denken zu fördern und neues Lernen mit den Anforderungen für das spätere Berufsleben zu verbinden
 - Sprachbewusstsein mit dem Lernen und Erkennen von Inhalten zu verknüpfen
 - das Sprachenlernen während des Lernens von Inhalten zu fördern
 - eine sinnvolle und unterstützende Lernumgebung zu schaffen (Coyle, et al., 2010)
-

3. PÄDAGOGISCHE ÜBERLEGUNGEN

3.1 CLIL Aktivitäten

Eine Vielzahl von CLIL Aktivitäten finden sich beispielsweise in (Bentley, 2010), (Tanner & Dale, 2012) (Ball, et al., 2015), (Deller & Price, 2007).

3.2 Umgang mit Vokabular

In einem Text gibt es im Allgemeinen vier Arten von Vokabular (Bentley, 2010), (Wray, 2002):

- I. Fachspezifische Sprache (formal / akademisch / technisch / spezialisiert, CALP-bezogen)
 - A. Inhaltlich obligatorisch (sowohl hochfrequente als auch niederfrequente Wörter)
 - B. Inhaltlich kompatibel
- II. Allgemeines Englisch (unterschiedliche Grade der Formalität, funktionssensible, nicht-akademische Kommunikation, beinhaltet BICS)
- III. Formelhafte Sprachstrukturen (Wray, 2002)
 - A. Akademisch
 - B. Generell
- IV. Sonstige Lexik (einschließlich Idiosynkrasien, auf die hingewiesen werden muss, um negative Übertragung zu bekämpfen (Opacki & Gozdawa-Gołębiowski, 2017)).

Gerade im L2-Kontext ist die Analyse des Inputmaterials sowie der dafür gewünschten Ausgabe sehr wichtig, insbesondere im Hinblick auf das erforderliche Gerüst

3.3 Sprachliches Gerüst

Um sicherzustellen, dass die Schüler die Eingabe oder Ausgabe in der L2 beherrschen, muss der Lehrer Sprachunterstützung zur Verfügung stellen. Dieses Gerüst wird im Verlauf des kommunikativen Fortschritts obsolet.

3.4 Der CLIL Werkzeugkasten

Im Folgenden wird eine Vorgehensweise zur Vorbereitung und Durchführung einer CLIL-Lektion beschrieben.

- ➊ Thema auswählen
 - ➋ Dauer festlegen
 - ➌ Das Sprachniveau der Lernen definieren
 - ➍ Die Lehr- und Lernziele definieren
 - ➎ Material finden
 - ➏ Sprachlichen Bedürfnisse identifizieren
 - ➐ Notwendigen kognitiven Fähigkeiten identifizieren
 - ➑ Aktivitäten erstellen
 - ➒ Aktivitäten sequenzieren
 - ➓ Lektion durchführen
 - ➔ Persönliche Reflexion
- 



4. CLIL-VET

4.1 Definition

CLIL-VET bezieht sich auf die Anwendung von CLIL im Bereich der Berufsbildung, um einen Beruf zu erlernen und sprachliche Schlüsselkompetenzen zu entwickeln.

Diese Fähigkeiten sind entscheidend für eine effektive Kommunikation am Arbeitsplatz, für den Transfer relevanter Technologien und für die berufliche Entwicklung der Lernenden, die es ihnen ermöglichen, einen Beruf zu erlernen mit die Fähigkeiten, die über das gewohnte hinausgehen (z.B. die sprachliche Fähigkeit um außerhalb des Landes zu arbeiten).

4.2 CLIL-VET Beziehung

Berufsbildung wurde in den letzten Jahren bei europäischen Schülern immer beliebter. Es bietet den Lernenden eine interessante Alternative zur allgemeinbildenden Sekundar- und Hochschulbildung. Und es ermöglicht den Studierenden, einen Beruf zu erlernen. Das ist ein nützlicher Vorteil, wenn es darum geht, nach Abschluss der Ausbildung einen Arbeitsplatz zu finden. Für einige Schüler ist Berufsausbildung auch eine Möglichkeit, nach dem Abschluss wieder eine Verbindung zu einer Lernumgebung herzustellen. Eines der Hauptziele besteht darin, ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, wissenschaftliches Wissen zu nutzen, wissenschaftliche Fragen zu identifizieren und evidenzbasierte Schlussfolgerungen zu ziehen, um an der Kultur und der Wirtschaft ihres Landes zu partizipieren und zu ihnen beizutragen. Allgemeiner ausgedrückt sollen Entscheidungen betreffend menschlicher Aktivitäten zur Veränderung der natürlichen Welt verstanden und getroffen werden können.

Die Europäische Union hat eine klare Empfehlung hausgegeben und durch die Europäischen Kommission kommuniziert: Bildungsverwaltungen der Mitgliedstaaten sollten eine zweisprachige Ausbildung anbieten. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Es besteht offensichtlich die Notwendigkeit, Schüler auszubilden sodass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens eine oder zwei weitere Sprachen sprechen können, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu verbessern, die es ihnen ermöglicht, sich in der neu entstehenden paneuropäischen Gesellschaft zu Hause zu fühlen und sich als vollwertige Bürger zu betrachten. In den letzten Jahren sind zahlreiche Pläne zur Umsetzung und Verbesserung des Sprachunterrichts erschienen, die von verschiedenen Ländern mit unterschiedlichem Erfolg durchgeführt wurden.

CLIL zählt zu den erfolgreichsten Ansätzen. Es verbessert die gesprochene Interaktion der Schüler in der Fremdsprache, hilft bei der Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Zweisprachigkeit und einer tieferen sprachlichen Immersion und kognitiven Beteiligung. Darüber hinaus ist die Arbeit mit dem curricularen Inhalt eines Faches in

einer anderen Sprache ein größerer Aufwand, aber gleichzeitig bedeutet dies, dass das Lernen aus einer anderen Perspektive durchgeführt wird.

Das Erlernen durch eine Fremdsprache ist schwieriger, aber auch lohnender für die Schüler. Sie werden während ihres Unterrichts nicht nur Fähigkeiten des Fachgebiets erlernen, sondern sie werden auch in einer anderen Sprache kompetenter. Dies kann zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten führen, und ihnen eventuell die Möglichkeit geben, in einem anderen Land Arbeit zu finden. In einer globalisierten Wirtschaft, in der fast alles miteinander verbunden ist, haben die Schüler, die effektiv Englisch als Zweitsprache nutzen können, berufliche Möglichkeiten, die anderen Kandidaten nicht zur Verfügung stehen.

Fremdsprachenkenntnisse werden als Schlüsselkompetenz auf dem Arbeitsmarkt anerkannt. Daher liegt es auf der Hand, dass sich berufsbildende Schulen auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse konzentrieren sollten, um der Verpflichtung nachzukommen, junge Menschen auf das Arbeitsleben vorzubereiten, insbesondere im Kontext der fortschreitenden Globalisierung, unabhängig von ihrer jeweiligen Spezialisierung – Gesundheitswesen, soziale Berufe, Industrie, Handel oder Verwaltung. CLIL ermöglicht es berufsbildenden Schulen, die Bedürfnisse der Wirtschaft zu befriedigen, indem sie die allgemeinen und fachlichen Sprachfertigkeiten der Mitarbeiter verbessert und die Kompetenzen berufstätiger Menschen erhöht.

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass der British Council zwischen Mai 2013 und März 2014 vier *Regional Policy Dialogues* in Europa organisiert hat, die den Beitrag von integrierten Lernen in Bezug auf Inhalte und Sprache (CLIL) und Berufsbildung (vocational education and training - VET) untersuchten. Die teilnehmenden Einrichtungen und kamen zu dem Schluss, dass beide in ihrem gemeinsamen Anliegen, die Fähigkeit zur Verwendung von Sprache in realen Situationen zu fördern, vereinbar sind. Der Vortrag deutete im Grunde darauf hin, dass CLIL der natürliche Verbündete der Berufsbildung ist, sowohl in Bezug auf die praktische Herangehensweise als auch in Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit. Außerdem wurde CLIL mit berufsbezogenem Englisch verglichen, und es wurde darauf hingewiesen, dass CLILs Fokus auf prozedurelem Wissen das ideale Vehikel ist, um die strategische Europa-2020-Initiative der EU zu erreichen.

4.3 Erwartete Unterrichtsziele

In Übereinstimmung mit der Entschließung des Europäischen Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit (kommentiert u. a. in (Krzyżanowski & Wodak, 2011), COM (2003)449 der Europäischen Kommission, erwähnt in (Smismans, 2003)) an den Europäischen Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss Regionen zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Die folgenden Ziele werden für CLIL-VET Unterricht zusätzlich zu den allgemeinen CLIL-Zielen vorgeschlagen:

- Integration von Sprach- und Berufswissen;
- Verbesserung des Technologietransfers in der Europäischen Union durch Bereitstellung eines gemeinsamen Kommunikationsmediums, geteilten Wissens und ähnlicher Lernerfahrungen für Schüler der Berufsbildung der Mitgliedstaaten;
- Erweiterung der professionellen Arbeitssprachenkompetenz von Schülern der Berufsbildung durch immersiven und fachorientierten Unterricht;
- Förderung und Anregung der Motivation von Schülern der Berufsbildung sowohl in Bezug auf die Unterrichtsinhalte als auch auf die Unterrichtssprache;
- Verbreitung der funktionellen Zweisprachigkeit / Mehrsprachigkeit und aller damit verbundenen sozialen, beruflichen und kognitiven Vorteile - im Einklang mit entsprechenden EU-Richtlinien, einschließlich, aber nicht beschränkt auf die oben genannten;
- Unterstützung beim Arbeitskräftemangel (Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen der Berufsbildung), insbesondere da ein gewisses Maß an Fremdsprachenkenntnisse bei vielen Unternehmen ein Beschäftigungskriterium (Marsh, 2002);
- Vorbereitung auf die EU-Integration (Marsh, 2002);
- Verbesserung des Schulprofils (Marsh, 2002);
- die Erfahrung des Lernens durch die Sprache Englisch zu einem Katalysator für das Erlernen anderer Sprachen zu machen (Marsh, 2002).

4.4 Rahmenbedingungen von CLIL-VET

4.4.1 Fokus auf Inhalte mehr als auf Sprache

Da das Ziel von berufsbildenden Schulen darin besteht, die Schüler auf ihre zukünftigen Aufgaben in hochspezialisierten Fachbereichen vorzubereiten, liegt der Schwerpunkt in der Regel eher inhaltsbezogen als sprachlich, um Kompetenzen zu entwickeln, die für ein bestimmtes Fachgebiet erforderlich sind. Dies gilt auch für "normale" L1-Klassen.

4.4.2 Zeitdruck

Es gibt die Sorge unter berufsbildenden Lehrenden, dass sie aufgrund ihrer Menge und Komplexität den Lehrplan nicht abdecken können. Viele CLIL-VET-Lehrer sind der Meinung, dass es nicht ihre Hauptaufgabe ist, die L2-Sprachkenntnisse der Schüler zu verbessern. Daher werden in ihren CLIL-Lektionen die Aktivitäten, die sich auf Sprache konzentrieren, oft auf ein Minimum beschränkt.

4.4.3 Sprachkenntnisse von CLIL-VET-Lehrenden

Die überwiegende Mehrheit der Lehrenden der Berufsbildung sind keine Muttersprachler in der CLIL Zielsprache sind keine ELT-Lehrenden.

Während sie in ihren Schulen in der Regel für ihre Fachkenntnisse hoch angesehen sind, sind ihre Englischkenntnisse in der Regel schlechter als ihre inhaltlichen Fachkenntnisse.

Schüler sehen CLIL-VET-Lehrende normalerweise nicht als Sprachexperten. Bezuglich Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse nehmen sie zwar Rat von Sprachlehrenden an, nicht jedoch CLIL-VET-Lehrenden. Jedoch nehmen Schüler automatisch Sprachverstärker an, die von Material kommen, wie Audios/Videos oder jeder anderen Aktivität. Hier können sich Schwierigkeiten ergeben, wenn Schüler bestimmte sprachliche Aspekte adressieren. Falls der CLIL-VET Lehrende diese nicht beantworten kann, können Schüler mit solchen Anliegen auch an Sprachlehrende verweisen werden. Schließlich sind sie nicht die L2-Lehrer.

4.4.4 Komplexität des Inhalts

Viele Fächer, die in berufsbildenden Schulen unterrichtet werden, sind sehr komplex. Die Vermittlung solcher Konzepte durch CLIL kann angesichts der offensichtlichen zeitlichen Einschränkungen und Sprachkompetenzprobleme, die im vorherigen Abschnitt erörtert wurden, eine Herausforderung darstellen.

CLIL-Modelle wie c und d (vgl. 2.4.) erfordern nicht, dass alle Unterrichtsstunden als CLIL-Unterricht gehalten werden. In diesen Fällen können für die CLIL-Stunden jene Themen ausgewählt werden, die in Bezug auf kognitive und linguistische Anforderungen besser für CLIL geeignet sind.

4.4.5 Beruflicher Hintergrund von CLIL-Lehrerenden

Der berufliche Hintergrund der CLIL-Lehrenden ist in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich. In Österreich zum Beispiel haben sich viele Lehrende der Berufsbildung dafür entschieden, nach einer Tätigkeit in der Industrie oder in der Privatwirtschaft erst relativ spät in ihren Beruf einzusteigen. Sie sind in erster Linie keine Pädagogen, sondern Experten in ihren Berufsfeldern.

Diese CLIL-VET-Lehrenden sind in der Regel hoch angesehen für das Fach-Know-how und ihre Verbindungen zur Industrie. Üblicherweise betrachten sie Englisch nicht als oberste Priorität ihrer Arbeit.

4.4.6 Sprachkenntnisse der Schüler

Die Schüler der Sekundarstufe II haben zumindest ein Sprachniveau A2 und verbessern dieses bis zum Verlassen der berufsbildenden Schule auf B1, B1+ und schließlich auf B2.

Das bedeutet, dass die Englischkenntnisse der Schüler in vielen Fällen mit der Sprachkompetenz der CLIL-Lehrer übereinstimmen oder diese übertreffen. In diesem Fall würde ein deutlich eingeschränktes sprachliches Niveau mit einem reduzierten Sprachteil viel Druck vom Lehrenden nehmen ohne dabei Sprachfehler der Schüler zu verstärken. Je mehr schülerzentrierte Aufgaben mit sowohl inhaltlichen als auch sprachlichen Anforderungen verbunden sind, desto weniger ist eine unmittelbare Beteiligung des Lehrers erforderlich.

4.4.7 Alter der Schüler

Der Sekundarbereich II beginnt in der Regel nach acht Schuljahren und dauert mehrere Jahre. In Österreich dauert die Berufsbildung der Sekundarstufe II fünf Jahre. Also, wenn die Schüler CLIL eingeführt werden, sind die Schüler spät Teenager. Daher müssen verschiedene pädagogische Prinzipien angewendet werden.

Wenn die Schüler klare Vorstellungen davon haben, wohin ihre gewählte Ausbildung sie führen soll, ist jede in einem Lernkontext verbrachte Stunde, in der sie kein neues Wissen erwerben, Zeitverschwendungen. Diese Tatsache hat klare pädagogische, didaktische und methodologische Implikationen.

Prinzipien der Erwachsenenbildung können auch bei CLIL helfen:

- Erwachsene erwarten einen sichtbaren Lernfortschritt
- Erwachsene erwarten etwas zu lernen das sie praktisch nutzen können
- Erwachsene erwarten ein Lernen durch das Lösen von realistischen Problemen
- Erwachsene erwarten dass Aufgaben entsprechend hohen Lernertrag bringen

4.5 CLIL-VET Methodik

Viele CLIL-VET Unterrichtseinheiten haben Eigenschaften wie sie in Kapitel 4.4. beschrieben sind. Das macht CLIL-VET zu einer spezifischen Art von CLIL, die nach einer speziellen Vorgehensweise erfordert. Da CLIL-VET bisher wenig dokumentiert ist, können wir nur einige wenige Möglichkeiten vorschlagen, aber es ist eindeutig mehr Forschung in diesem Bereich erforderlich.

4.5.1 Translanguaging

Translanguaging-Aktivitäten verwenden sowohl L1 als auch L2. Die Arbeitssprache ist die L1 der Lernenden, die später durch L2 ersetzt wird.

In einer typischen Translanguaging-Aktivität erhalten die Schüler einen Text in L1 mit Fragen in der CLIL-Sprache (L2). Sie sollen auch in L2 antworten. Auf diese Weise können die Schüler den Inhalt bearbeiten und fachspezifische Vokabeln in L1 lernen, die normalerweise für spätere Prüfungen benötigt werden. Durch das Lesen und Beantworten der Fragen in L2 kommen sie mit L2-fachspezifischen Vokabeln in Kontakt.

Sprachunterstützung wird durch eine Liste von Phrasen und Vokabeln gegeben.

CLIL-VET Translanguaging-Aktivität werden empfohlen, wenn

- die Komplexität des Inhalts hoch ist,
- ein zeitlicher Druck besteht den Lehrplan abzudecken,
- die L2 Sprachkenntnisse der Schüler hoch sind.

Nach einer Translanguaging-Aktivität sollten die Schüler in der Lage sein, Fragen zu dem Thema in L2 in freier Rede zu beantworten und dabei L2-fachspezifisches Vokabular zu verwenden.

4.5.2 Funktionale Sprache

In vielen Fällen verfügen Schüler von berufsbildenden Schulen sowohl über die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten als auch über die erforderlichen Sprachfertigkeiten für das berufliche Thema, aber es fällt ihnen schwer die richtigen Worte zu finden. Eine gute Liste von funktionalen Sprachphrasen kann sehr hilfreich sein. Diese Liste kann zwischen CLIL-Lehrenden und Sprachlehrenden abgestimmt werden. Eine solche Liste hilft, die Sprachbedürfnisse der Schüler sehr effizient zu unterstützen.

4.5.3 Lingua franca im technischen Kontext

Wie in allen Wissensbereichen, hat sich für jedes Fach eine internationale Fachsprache herausgebildet, die stark auf der korrekten inhaltlichen Terminologie und formelhaften akademischen Sprache beruht. Um globale Verständlichkeit zu gewährleisten, müssen diese Aspekte strikt eingehalten werden. Für Lehrende ist es oft sehr schwierig, die richtige Sprache zu finden. Eine Reihe von Internet-Wörterbüchern, Foren, Blogs usw. bieten Möglichkeiten diese Schwierigkeit zu lösen.

Lingua Franca hat eine eigene Grammatik, Terminologie, Phonetik, die sich oft von der Standardsprache unterscheidet. Gerade in beruflichen Fächern ist es sehr wichtig, Terminologie und formelhafte akademische Sprache international gültig zu verwenden.

4.6 Fazit

Bisher gab es nur wenig Dokumentation betreffend CLIL-VET Spezifikationen. Natürlich entspricht CLIL-VET weitgehend dem allgemeinen CLIL und seinen didaktischen Prinzipien und Methoden, wie Coyle's 4Cs, den 3As, den verschiedenen Sprachfertigkeiten, Gerüsten, etc. Der große Unterschied scheint die Forderung und Verpflichtung zu sein, berufliche Fähigkeiten in L2 zu vermitteln, die neben dem L2-Erwerb auch berufliches Wissen und Kompetenzen erfordern, die direkt im Berufsleben der Schüler erprobt werden. Zurzeit müssen sich CLIL-VET Lehrende auf die allgemeine CLIL-Methodik verlassen und die bestehenden CLIL-Prinzipien für ihre fachspezifischen Zwecke anpassen.

V ERWEISE

- Baetens Beardsmore, H., 1982. Bilingualism: Basic Principles. *Multilingual Matters* 1. Clevedon, Avon, England: Tieto.
- Baetens-Beardsmore, H., 1988. Who's afraid of bilingualism? II Euskara Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco. Proceedings of the 2nd World Basque Conference pp. 75-90.
- Baetens-Beardsmore, H., 2002. The Significance of CLIL/EMILE. *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.*
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J., 2015. Putting CLIL into Practice. *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K., 2010. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course: CLIL,Content and Language Integrated Learning Module. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. et al., 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Byram, M., 2015. Culture in foreign language learning – The implications for teachers and teacher training. *Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice*, pp. 37-58.
- CEFR, 2001. Common European Framework of Reference for Languages. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K., 2004. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*, London: Learning & Skills Research Centre.
- Coleman, J. A., 2006. English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching* 39. DOI 10.1017/S026144480600320X.
- Coonan, C. M., 2011. CLIL in (Language) Teacher Training. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-14.
- Coyle, D., 2005. *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, Barcelona, APAC.
- Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. *Encyclopedia of Language and Education*. 2 Edn, Vol. 4, Springer-Verlag, Berlin, pp. 97-112. DOI: 978-0-387-30424-3.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L., 2009. Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London, United Kingdom: Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J., 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, *Multilingual Matters*, Clevedon, England.
- Dalton-Puffer, C., 2007a. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T., 2013. You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter. *Applied Linguistics* 35(2): 213-218.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U., 2010. Charting Policies, Premises and Research on Content and Language Integrated Learning. In *AILA Applied Linguistics Series* 7 pp. 1- 20. In: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U., 2007b. *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Darn, S., 2006. CLIL: A lesson framework. Retrieved [22/02/2018] from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.
- Deller, S. & Price, C., 2007. *Teaching Other Subjects through English*. Resource Books for Teachers. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D., 2004. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson.
- Fleming, N. D. & Bonwell, C. C., 2001. *How Do I Learn Best: A Student's Guide to Improved Learning* ; VARK, Visual Aural Read/Write Kinesthetic. Christchurch: Neil Fleming.
- Gajo, L., 2007. *Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?*
- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10(5): 563-581.
- Invernizzi, D. & Redaelli, A., 2011. *Eyewitness: Culture in a Changing World : A CLIL-Oriented Approach*. Milano: Pearson.
- Krzyżanowski, M. & Wodak, R., 2011. Political Strategies and Language Policies: The European Union Lisbon Strategy and Its Implications for the EU's Language and Multilingualism Policy. *Language Policy* 10(2): 115-136.
- Lewis, M., 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Heinle.
- Lewis, M. & Gough, C., 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Andover: Heinle.
- Ludbrook, G., 2008. *CLIL: The Potential of Multilingual Education in Dos Algarves*, Vol. 17, Pp. 19-27 (ISSN 0873-7347).
- Lyster, R., 2007. *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D., 2002. *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., 2007. *CLIL Matrix*. Graz: European Centre of Modern Languages of the Council of Europe.
- Marsh, D., Frigols, M. J., Mehisto, P. & Wolff, D., 2011. *European Framework for CLIL Teacher Education*. A framework for the professional development of CLIL teachers.
- Marsh, D. & Marsland, B., 1999. *CLIL Initiatives for the Millennium*. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K., 2001. *Integrating Competencies for Working Life*. Finland: Unicom, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Wolff, D., 2007. *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., Zając, M. & Gozdawa-Gołębierska, H., 2008. *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland-Overview of Practice in Selected Schools*, Warszawa: CODN.
- Muñoz, C., 2006. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Muñoz, C., 2015. *Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains*. In *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Pp. 87-102. In: Cham: Springer.
- OECD, 2012. *OECD Programme for International Student Assessment 2015. PISA 2015 Item Submission Guidelines: Scientific Literacy*. First Meeting of the National Project Managers. Paris.
- Opacki, M., 2017. *Reconsidering Early Bilingualism: A Corpus-Based Study of Polish Migrant Children in the United Kingdom*. Gdańsk Studies in Language, vol. 9. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang Edition.
- Opacki, M. & Gozdawa-Gołębierska, R., 2017. Towards a distribution-based corpus analysis of transfer-susceptible NP modifiers. A case of advanced users of L2 English. *Konin Language Studies*. 5(1), 9-35. ISSN 2353-1983. eISSN 2353-5148..
- Pica, T., 2008. Task-based instruction. In *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer.
- Poisel, E., 2008. *Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skill*. In *Views CLIL Special Issue 2*. University of Vienna, 43-46.
- Poisel, E., 2012. *Competence Development Through Task-Based Learning*. In In Marsh, D. & Meyer,O.(ed), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*, (pp.252-265). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Poisel, E. & Putz-Mayerhofer, B., 2014. Die Auswirkungen von CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf das Unterrichtshandeln von Lehrer/innen. *Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfort- und weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien*.
- Smismans, S., 2003. European Civil Society: Shaped by Discourses and Institutional Interests. *European Law Journal* 9(4): 473-495.
- Tanner, R. & Dale, L., 2012. *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. New York ; Cambridge: Cambridge University Press.
- Ting, T., 2012. *CLIL: Towards Brain-Compatible Science-education*. In Marsh, D. & Meyer,O.(ed), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*, (pp.12-26). Eichstätt Academic Press: Eichstätt.
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Smit, U., 2007. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working papers*, Vol. 3, No. 16, 2007, p. 70-78.
- Wolff, D., 2002. Content and language integrated learning: An evaluation of the German approach. *Education and society in plurilingual contexts*.
- Wray, A., 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.



eduexpert

WYDAWNICTWO MULTIMEDIALNE