

Differenzierung im lehrwerkbasierten

Französischunterricht:

Eine Fallstudie in vier jahrgangsübergreifenden Klassen

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) der Philologisch-  
Historischen Fakultät der Universität Augsburg



vorgelegt von

Simone Ganguillet



Erstgutachterin:

Prof. Dr. Christiane Fäcke

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Engelbert Thaler i. R.

Tag der mündlichen Prüfung:

6. März 2024

Für Maurus, Liun und Bigna

**«Dadurch, dass ich zum Teil alle vier Klassen, also die 3. bis 6. Klasse gleichzeitig habe, bin ich eigentlich... dauernd am Differenzieren!»**

Zitat von Frau Egli, einer an der Studie beteiligten Lehrperson

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort und Danksagung</b> .....	<b>10</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
Anmerkung zum Gebrauch der französischen und englischen Sprache in der vorliegenden Arbeit .....	11
<b>1</b> <b>Einleitung</b> .....	<b>12</b>
1.1          Begründung meines Forschungsinteresses.....	12
1.2          Ausgangslage .....	13
1.3          Lehrwerkbasierter Französischunterricht.....	19
1.4          Rahmenbedingungen zur Differenzierung im Lehrwerk <i>Mille feuilles</i> .....	20
1.5          Institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen .....	21
1.6          Ziele und Aufbau der Arbeit .....	24
<b>Teil 1: Der theoretische Teil</b> .....	<b>26</b>
<b>2</b> <b>Binnendifferenzierung in der Schule</b> .....	<b>27</b>
2.1          Überlegungen zum Heterogenitätsbegriff .....	27
2.1.1          Affektive Faktoren.....	28
2.1.2          Spracherneignung, Lernstile und Lernstrategien .....	29
2.1.3          Geschlecht.....	31
2.1.4          Kulturelle Herkunft .....	33
2.2          Begrifflichkeiten.....	37
2.2.1          Inklusion und Integration.....	37
2.2.2          Äussere Differenzierung .....	39
2.2.3          Innere Differenzierung .....	42
2.2.4          Gesteuerte und natürliche Differenzierung .....	45
2.2.5          Individualisierung und individualisiertes Lernen .....	47
2.2.6          Lernendenautonomie.....	47
2.2.7          Weitere methodisch-didaktische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht .....	48
2.3          Konzepte, Modelle und Prinzipien innerer Differenzierung .....	51

2.3.1	Fundamentum und Additum .....	51
2.3.2	Adaptive Unterstützung .....	52
2.3.3	Scaffolding .....	53
2.3.4	Passung .....	54
2.3.5	Offener Unterricht .....	55
2.3.6	Innovative Lernumgebungen und reichhaltige Aufgaben .....	57
2.3.7	Kooperative Lernformen .....	58
2.3.8	Tiefen- und Oberflächenstrukturen .....	59
2.3.9	Exkurs: Gruppendynamische Prozesse.....	61
2.4	Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung im Unterricht.....	62
2.4.1	Quantitative Differenzierung .....	62
2.4.2	Qualitative Differenzierung .....	63
2.4.3	Differenzierung nach Unterrichts-, Sozial- oder Kooperationsformen .....	65
2.4.4	Differenzierung nach Medien und Materialien .....	67
2.5	Gelingsbedingungen binnendifferenzierenden Unterrichts .....	68
2.6	Binnendifferenzierung in Lehrwerken.....	70
2.7	Binnendifferenzierung im Lehrwerk <i>Mille feuilles</i> .....	72
2.8	Rezeption von Binnendifferenzierung in Lehrwerken .....	73
2.9	Zwischenfazit I .....	75
<b>3</b>	<b>Jahrgangübergreifender Unterricht und Mehrjahrgangsklassen.....</b>	<b>76</b>
3.1	Definition und Begrifflichkeiten.....	76
3.2	Historische Entwicklung jahrgangübergreifenden Unterrichts.....	77
3.3	Gründe und Potentiale jahrgangübergreifenden Unterrichts.....	79
3.4	Grenzen jahrgangübergreifenden Unterrichts .....	80
3.5	Jahrgangübergreifender Unterricht aus empirischer Perspektive .....	81
3.6	Gestaltungsmuster jahrgangübergreifenden (Fremdsprachen-)unterrichts ..	82
3.7	Hilfestellungen.....	84
3.8	Innere Differenzierung in jahrgangübergreifenden Klassen .....	85
3.9	Zwischenfazit II .....	86
<b>4</b>	<b>Überzeugungen von Lehrpersonen.....</b>	<b>88</b>
4.1	Merkmale berufsbezogener Überzeugungen.....	90
4.2	Subjektive Theorien .....	91
4.3	Zugänglichkeit zu Überzeugungen.....	93
4.4	Ergebnisse zur Korrelation zwischen Unterrichtshandeln und Überzeugungen 95	
4.5	Berufsbezogene Überzeugungen zu Binnendifferenzierung und Inklusion ....	96

4.6	Berufsbezogene Überzeugungen zu jahrgangsübergreifendem Lernen .....	97
4.7	Zwischenfazit III und empiriegeleitete Überlegungen .....	98
<b>Teil 2: Der empirische Teil.....</b>		<b>99</b>
<b>5</b>	<b>Die empirische Untersuchung .....</b>	<b>100</b>
5.1	Methodische Überlegungen und Charakterisierung der vorliegenden Studie 100	
5.2	Untersuchungsdesign .....	101
5.3	Forschungsfragen und Hypothesen .....	103
5.4	Triangulationskonzept der vorliegenden Untersuchung.....	105
5.5	Auswahl des Samples.....	107
5.5.1	Fallporträt Frau Bregger .....	112
5.5.2	Fallporträt Frau Eggli .....	113
5.5.3	Fallporträt Frau Hofmann.....	113
5.5.4	Fallporträt Frau Ott .....	114
5.6	Analyse der Lerneinheiten im Lehrwerk <i>Mille feuilles</i> .....	115
5.7	Zwischenfazit IV .....	124
<b>6</b>	<b>Datenerhebung und Datenauswertung .....</b>	<b>125</b>
6.1	Pilotstudie.....	125
6.2	Innenperspektive und Aussenperspektive .....	126
6.3	Datenerhebungsinstrument: Videografierte Unterrichtsbeobachtungen .....	126
6.3.1	Chancen und Herausforderungen videogestützter Unterrichtsforschung.....	126
6.3.2	Niedrig und hoch inferente Beobachtungsverfahren .....	128
6.4	Datenerhebungsinstrument: Problemzentriertes Interview .....	130
6.5	Durchführung der Datenerhebung .....	131
6.6	Meine Rolle als Forscherin.....	132
6.7	Datenaufbereitung.....	133
6.8	Datenauswertung mittels der computergestützten Qualitativen Inhaltsanalyse 134	
6.8.1	Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse für die Videos	137
6.8.2	Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse für die Interviews .....	143
6.9	Zwischenfazit V .....	148
<b>7</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>150</b>
7.1	Einleitende Bemerkungen .....	150
7.2	Ergebnisse aus den videogefilmten Unterrichtslektionen.....	151



7.2.1	Quantitative Differenzierung .....	154
7.2.2	Adaptive Unterstützung .....	156
7.2.3	Visualisierungen .....	167
7.2.4	Lehrperson passiv .....	179
7.2.5	Umräumphasen .....	180
7.2.6	Differenzierung nach Sprache .....	182
7.2.7	Differenzierung nach Unterrichts-, Sozial- oder Kooperationsformen .....	184
7.2.8	Differenzierung nach autonomen Entscheidungen.....	185
7.2.9	Differenzierung nach Verwendung des Lehrwerks .....	189
7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Videos.....	199
7.4	Ergebnisse aus den Interviews .....	201
7.4.1	Fallzusammenfassung Frau Bregger – Interview 1 .....	201
7.4.2	Fallzusammenfassung Frau Bregger – Interview 2 .....	202
7.4.3	Fallzusammenfassung Frau Eggli – Interview 1 .....	204
7.4.4	Fallzusammenfassung Frau Eggli – Interview 2 .....	205
7.4.5	Fallzusammenfassung Frau Hofmann – Interview 1 .....	207
7.4.6	Fallzusammenfassung Frau Hofmann – Interview 2 .....	208
7.4.7	Fallzusammenfassung Frau Ott – Interview 1 .....	209
7.4.8	Fallzusammenfassung Frau Ott – Interview 2 .....	210
7.4.9	Kategorienbasierte Auswertung mit Fallvergleich pro Thema .....	211
7.4.10	Wortbasierte quantitative Inhaltsanalyse .....	222
7.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Interviews .....	224
7.6	Ausgewählte Ergebnisse zum Zusammenspiel .....	226
7.7	Methodenreflexion.....	228
7.7.1	Reliabilität und Intercoder-Übereinstimmung.....	228
7.7.2	Validität .....	229
7.7.3	Objektivität .....	230
7.7.4	Weitere Reflexionen zum Forschungsprozess .....	230
7.7.5	Forschungsethische Überlegungen .....	232
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>234</b>
8.1	Einleitende Bemerkungen .....	234
8.2	Diskussion und Interpretation zentraler Ergebnisse.....	235
8.3	Finale Beantwortung der Forschungsfragen .....	254
8.4	Limitierende Faktoren der Studie und Folgerungen für Forschung / Praxis .....	260
8.5	Zusammenfassung.....	264

8.6	Persönlicher Ausblick.....	267
<b>9</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>269</b>
9.1	Literaturverzeichnis .....	269
9.2	Abbildungsverzeichnis .....	317
9.3	Tabellenverzeichnis .....	319
<b>10</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>320</b>
10.1	Einwilligungen .....	320
10.1.1	Diskretionszusage an Erziehungsberechtigte.....	320
10.1.2	Projektinformation und Einverständniserklärung an die Lehrpersonen .....	321
10.2	Kodiermanual videografierte Unterrichtslektionen .....	322
10.3	Interviewleitfaden .....	328
10.3.1	Problemzentriertes Interview 1 .....	328
10.3.2	Problemzentriertes Interview 2 .....	331
10.4	Transkriptionsrichtlinien .....	333
10.5	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalysen der Interviews.....	334
10.6	Zusammenzug Reduktionen der qualitativen Inhaltsanalyse (Interviews) ....	416
10.7	Lehrwerkanalyse 5. / 6. Schuljahr in Bezug auf Binnendifferenzierung.....	429
10.8	Übersicht Unterrichtsmomente inkl. Lehrwerkrezeption.....	435

## Vorwort und Danksagung

Ein grosser und herzlicher Dank gebührt meiner Doktormutter, Prof. Dr. Christiane Fäcke, für ihre grossartige Unterstützung, ihre unzähligen hilfreichen Anregungen und für ihren pragmatischen Blick. Ein grosses MERCI gilt auch Prof. Dr. Engelbert Thaler, meinem Zweitgutachter, der mich stets ermutigt hat, mein Vorhaben weiterzuverfolgen. Auch möchte ich mich bei allen Teilnehmenden des Internationalen Forschungskolloquiums Sprachendidaktik «InFoKoS», allen voran bei Prof. Dr. Michaela Rückl für die vielen wertvollen Rückmeldungen und Hinweise bedanken.

Ein grosser Dank gebührt dem Team «Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht» (KoFu) der Pädagogischen Hochschule Bern und insbesondere Dr. Ursula Fiechter und Dr. Laura Weidmann – ohne eure Unterstützung wäre diese Arbeit noch lange nicht fertig! Zudem möchte ich mich bei Dr. Gwendoline Lovey und Dr. Barbara Grossenbacher bedanken – für ALLES, ihr wisst schon! Es begann schon damals, 2012 an der Belpstrasse...!

Schliesslich möchte ich meiner fabelhaften Hilfsassistentin, Livia Rose, für ihre Geduld und ihre Ausdauer auf allen Ebenen danken. Bald bereicherte auch Jana Wackernagel unser Team und erledigte viele wertvolle Arbeiten – danke! Ein grosser Dank gebührt auch Dr. Sonja Beeli-Zimmermann vom Institut für Forschung und Entwicklung der PHBern für ihre Unterstützung während dem Forschungsprozess und für ihre Gabe, mich stets zu motivieren. Auch das passende Titelbild, das mir meine Freundin Luzia Stankowski gestaltet hat, motivierte mich im richtigen Moment, dranzubleiben – vielen Dank!

Ein spezieller Dank geht an die vier Lehrpersonen, die mir nicht nur die Türe in ihren Unterricht geöffnet haben, sondern die sich auch die Zeit genommen haben, mir meine Fragen zu beantworten – ohne ihre Mitarbeit wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Danke!

Meine Vorgesetzten, Prof. Dr. Daniel Steiner, Institutsleiter am Institut Primarstufe (IPS) der Pädagogischen Hochschule Bern, und Dr. Katharina Kalcsics, Bereichsleitende Fachdidaktiken/Fachwissenschaften, haben mein Vorhaben bereits unterstützt, als es noch in den Kinderschuhen steckte – auch dafür ein herzliches Dankeschön! Gerne möchte ich mich auch bei den besten Bürokolleginnen Prof. Dr. Jésabel Robin und Dr. Irène Zingg bedanken – *qu'est-ce que j'aurais fait sans vous?*

Schlussendlich gilt meiner Familie – meinem Mann, meinen Eltern, meinem Bruder – und meinen Freundinnen Simone, Bettina und Laura ein riesiges MERCI, denn sie waren es, die mir das Umfeld überhaupt erst geschaffen haben, damit ich meine Arbeit vorantreiben konnte.

## Abkürzungsverzeichnis

AdL	Altersdurchmischtes Lernen
BE	Bern (Kanton)
BKD	Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern
CH-D	Schweizerdeutsch
D	Deutsch
F	Französisch
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HarmoS	interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule der Schweiz
HD	Hochdeutsch
iF	integrative Förderung
jüL	jahrgangsübergreifendes Lernen
Lektion	Unterrichtslektion (bezeichnet im Kontext Schweiz eine «Schulstunde»)
LP21	Lehrplan 21
<i>MF</i>	<i>Mille feuilles</i>
MJKL	Mehrjahrgangsklasse

Anmerkung zum Gebrauch der französischen und englischen Sprache in der vorliegenden Arbeit

Einige Begriffe sind in der vorliegenden Arbeit auf Französisch oder Englisch im ansonsten Deutsch verfassten Text kursiv und klein geschrieben. Diese Schreibweise wird immer dann gewählt, wenn es keine adäquate Übersetzung gibt wie beispielsweise *scaffolding*. Mittels der grossen und kursiven Schreibweise werden Konzepte, Theorien oder Lehrwerke bezeichnet (beispielsweise Lehrwerk *Mille feuilles*).

# 1 Einleitung

*«No two learners achieve at the same rate.  
No two learners achieve using the same study techniques.  
No two learners solve problems in exactly the same way.  
No two learners possess the same repertoire of behaviors.  
No two learners possess the same pattern of interests.  
No two learners are motivated to achieve to the same degree.  
No two learners are motivated to achieve the same goals.  
No two learners are ready to learn at the same time.  
No two learners have exactly the same capacity to learn. »*  
(Burns 1973, S. 25–26)

Seit ihrem Bestehen sieht sich die Schule mit einer Vielzahl an Aufgaben und Anforderungen konfrontiert. Nebst aktuellen Diskussionen über Sparpakete, überarbeitete Curricula und damit zusammenhängend über neue Lehrwerke, bieten Fragen der Digitalisierung an Schulen und der Mangel an Lehrpersonen Diskussionspotential. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die Heterogenität der Lernenden, die sich im Zuge der Covid-19-Pandemie aufgrund von Fernunterricht und der Aufnahme von ukrainischen Kindern und Jugendlichen in den Schulen noch akzentuiert hat, gerade für Lehrpersonen herausfordernd. Die Schullandschaft von heute muss sich also kontinuierlich mit Verschiedenheit und Gleichheit auseinandersetzen und sich dem gesellschaftlichen Wandel anpassen. Das Spannungsfeld, das sich daraus ergibt, ist für alle Akteur:innen anspruchsvoll und wird u.a. von Burns (1973, S. 25–26) im einleitenden Zitat treffend beschrieben. Es gilt, dieser grossen Heterogenität möglichst gewinnbringend zu begegnen und die Kraft der Vielfalt zu nutzen.

## 1.1 Begründung meines Forschungsinteresses

Während meiner eigenen<sup>1</sup> mehrjährigen Tätigkeit als Primarschul<sup>2</sup>- und Französischlehrperson war es mir bereits ein Anliegen, möglichst alle meine Schüler:innen so zu fördern, dass der (Französisch-)unterricht für sie weder eine Über- noch eine Unterforderung darstellte. Dabei hatte ich aber das Privileg, mich aufgrund meiner diversen Tätigkeiten an der Pädagogischen Hochschule Bern intensiv mit dem Fach Französisch aus verschiedenen Perspektiven

---

<sup>1</sup> Um meine aktive, persönliche Teilnahme am Diskurs zu unterstreichen, wird die Selbstreferenz in der vorliegenden Arbeit bewusst in der Ich-Form vorgenommen.

<sup>2</sup> Im Kontext Schweiz, in dem ich mich mit der vorliegenden Arbeit situiere, bezeichnet der Terminus «Primarschule» die Grundschule.

beschäftigen zu können. In meiner Rolle als Praktikumsbegleiterin angehender Lehrpersonen stellte ich immer wieder fest, wie herausfordernd es ist, in einem Setting mit einem vorgegebenen Lehrwerk, einer oft marginalen digitalen Ausstattung, mit beschränkten Platzverhältnissen und teilweise grossen Klassen während zwei bis drei isolierten Wochenlektionen effektiv lernen und differenziert unterrichten zu können. Hinzu kommt, dass die Lehrpersonen durch die vermehrte Einführung von Mehrjahrgangsklassen im Kanton Bern in den Jahren 2011 bis 2018 in Bezug auf die Spannweite an Heterogenität zusätzlich herausgefordert wurden (vgl. Kapitel 1.5).

Der konkrete Anstoss, mich mit jahrgangsübergreifendem Unterricht zu beschäftigen, erfolgte durch meine Mitarbeit im Projekt «Die Konstruktion des Unterrichtsgegenstands im jahrgangsübergreifenden Fachunterricht» (KoFu), das an der Pädagogischen Hochschule Bern angesiedelt war (Fiechter, Ganguillet, Misini, Schwab & Weidmann 2021). Im Rahmen dieses Projekts wurde der jahrgangsübergreifende Unterricht in den fünf Schulfächern Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG), Deutsch, Englisch und Französisch von Lernenden der Altersgruppe zwischen acht und zwölf Jahren untersucht. Im Fokus des Projekts stand die Frage, wie der Lerngegenstand im jahrgangsübergreifenden Fachunterricht von den Lehrpersonen angelegt und von den Schüler:innen bearbeitet wird; es ging sowohl um die Vermittlung von Seiten der Lehrperson als auch um die Aneignungsseite des Unterrichts (Pollmanns 2010). Den Fokus auf Binnendifferenzierung für mein Projekt legte ich im Zuge der ersten Feldphase des KoFu-Projekts. Als ich schliesslich die Chance erhielt, die Daten aus KoFu (vgl. Kapitel 5.2) für ein eigenes Dissertationsprojekt nutzen zu können, entschied ich mich, Binnendifferenzierung im Setting jahrgangsübergreifender Klassen im Französischunterricht zu beforschen und damit verbunden auch die Lehrwerkrezeption genauer auszuleuchten. Von besonderem Interesse war für mich stets die Perspektive der Lehrpersonen, da der Umgang mit Differenzierung massgeblich von ihnen als Bildungsakteur:innen abhängt.

## 1.2 Ausgangslage

Im Rahmen der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) werden die Dauer der Schulstufen (8 Jahre Primarstufe, davon 2 Jahre Kindergarten bzw. Eingangsstufe und 3 Jahre Sekundarstufe I) und die wichtigsten Ziele der obligatorischen Schule in der Schweiz harmonisiert. Dieses Konkordat trat im Jahr 2009 in Kraft und die Schweizer Kantone entschieden einzeln über den Beitritt zum Konkordat (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren<sup>3</sup> 2020a).

---

<sup>3</sup> Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren gendert seit Anfang 2023, davor wurde die Institution mit «Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren» bezeichnet. Ich bemühe mich in meiner Arbeit, wo möglich mittels des Doppelpunktes zu gendern, da dieser gut computerlesbar ist und somit Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen eher einbezieht (SRG Insider 2021).

Auch der Sprachenunterricht wurde gesamtschweizerisch harmonisiert. Die Grundlage für die nationale Koordination und Harmonisierung des Sprachenunterrichts bildete die 2004 verfasste Sprachenstrategie der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2004). Diese gab vor, die erste Fremdsprache<sup>4</sup> spätestens im 3. Schuljahr – nach HarmoS-Konkordatszählung im 5. Schuljahr – und die zweite Fremdsprache spätestens im 5. Schuljahr – nach HarmoS-Konkordatszählung im 7. Schuljahr – zu unterrichten. Die beiden schulisch unterrichteten Fremdsprachen müssen gemäss Sprachenstrategie eine zweite Landessprache und Englisch sein; in beiden Sprachen sind per Ende der obligatorischen Schulzeit vergleichbare Kenntnisse zu erreichen. Die Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen wird dabei regional bzw. kantonal koordiniert (SAGW 2015; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2004).

In der folgenden Grafik wird aufgezeigt, wie die Kantone die Sprachenstrategie (ebd.) der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) umsetzen. Die rot eingefärbten Kantone an der deutsch-französischen Sprachgrenze (BL, BS, FR, SO, VS, BE<sup>5</sup>) vereinbarten eine gemeinsame Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts, die den Projektnamen *Passepartout* erhielt. Das vorliegende Projekt ist im Kanton Bern, der in Abbildung 1 blau umkreist ist, angesiedelt.

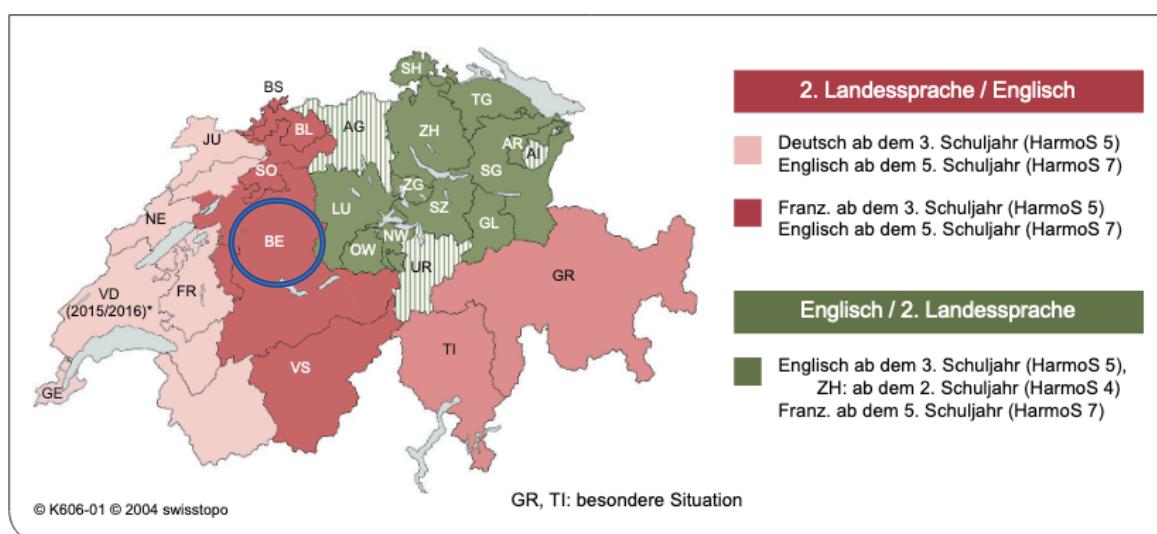


Abbildung 01: Umsetzung der Sprachenstrategie der Kantone in der Schweiz (SAGW 2015, S. 3).

Mit dem Entscheid für Französisch als erste Fremdsprache setzten die Kantone an der deutsch-französischen Sprachgrenze zudem ein staatspolitisches Zeichen (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2004). Aus dieser interkantonalen

<sup>4</sup> Ich möchte mich vom Wortteil «fremd» im Begriff «Fremdsprache» insofern distanzieren, als dass der Terminus «Fremdsprache» implizieren könnte, dass es natürlich sei, nur eine Sprache zu sprechen und dass allen weiteren (fremden) Sprachen lediglich eingeschränkt Platz zustehe (Krüger-Potratz 2011, S. 51). Allerdings wird der Begriff «Fremdsprache» im Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) verwendet, weshalb dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit von der Terminologie des Lehrplans übernommen wird.

<sup>5</sup> BL = Baselland; BS = Baselstadt; FR = Freiburg; SO = Solothurn; VS = Wallis; BE = Bern

Zusammenarbeit entstand eine Vereinbarung, in der festgehalten wurde, «den künftigen Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und in Fragen der Didaktik, der Stundentafel, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils an die Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine möglichst hohe Koordination zu erreichen» (Saudan 2007, S. 215).

Die «funktionale Mehrsprachigkeit» ist dabei oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a, S. 105) wird ausgeführt, dass funktionale Mehrsprachigkeit ein «vielfältiges dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen» anstrebt, um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können. Durch die Entwicklung eines solchen «mehrsprachigen Repertoires» haben «alle sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse ihren Platz» und tragen bei zum Aufbau der gemeinsamen mehrsprachigen Kompetenz (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, S. 109). In der Broschüre «Ich lerne Sprachen» (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2013, S. 14) wird betont, dass ein zeitgemässer, altersangepasster Fremdsprachenunterricht auf Primarschulstufe stark anwendungs- und inhaltsorientiert sei. Weiter sollten Sprachen nicht unabhängig voneinander gelernt, sondern zueinander in Bezug gesetzt werden, und die Schüler:innen sollten befähigt werden, das Transferpotenzial zwischen den Sprachen bewusst zu erkennen und zu nutzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 105).

Am Ende der Volksschule ist gemäss Lehrplan 21 ein Niveau A2 (Grundanforderungen) bis B1 (Erweiterte Anforderungen) sowohl für Französisch als auch für Englisch zu erreichen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 113); die Niveaus richten sich dabei nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Council of Europe 2018; Europarat 2001).

Im Jahre 2011 wurden sowohl der Lehrplan Passepartout (Passepartout 2016) als auch die Französischlehrwerke *Mille feuilles* für die Primarschulstufe (3.-6. Schuljahr) und *Clin d'œil* für die Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) gestaffelt eingeführt. Die Lehrwerke *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) und *Clin d'œil* (Ganguillet, Grossenbacher, Lovey, Sauer & Thommen 2017) wurden vom Schulverlag auf der Grundlage des Lehrplans Passepartout (Passepartout 2016) neu entwickelt und nehmen die Ansätze der funktionalen Mehrsprachigkeit auf (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2008; Sauer & Saudan 2008).

Aufgrund der didaktischen Konzepte wie Inhalts- und Handlungsorientierung (vgl. Kapitel 2.2.7) erfordert das Unterrichten mit den neuen Lehrwerken von den Lehrpersonen hohe Sprachkompetenzen. Den Kantonen und Bildungsinstitutionen wird empfohlen, die Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen zu fördern, indem beispielsweise ein ausreichendes Weiterbildungsangebot zur Sprachendidaktik verfügbar und



leicht zugänglich ist und indem die Lehrpersonen finanziell und logistisch unterstützt werden, «damit diese ihre sprachlichen Kompetenzen während ihres gesamten Berufslebens erhalten und erweitern können» (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2017). In diesen Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (ebd.) wird unter Punkt 11 das Sprachniveau der Lehrperson präzisiert. So soll für angehende Primarlehrpersonen möglichst früh während der Ausbildung ein allgemeines Niveau B2 (bzw. C1 für Lehrpersonen der Sekundarstufe I) nach GER (*Council of Europe* 2018; Europarat 2001) erreicht und am Ende der Ausbildung ein höheres berufsspezifisches Niveau als das allgemeine Niveau B2 (bzw. C1) angestrebt werden (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2017). Allerdings wird dieses Sprachniveau in der Schweiz phasenweise kontrovers diskutiert und von den Pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz verschieden umgesetzt. Während man sich an der PHBern (Pädagogische Hochschule Bern 2022a) an der Empfehlung der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2017) orientiert, wird an der FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz o. J. b) bei Ausbildungsende auch für Primarlehrpersonen das Niveau C1 verlangt, dafür handelt es sich bei Französisch – anders als im Kanton Bern – um ein Wahlpflichtfach.

Seit 2007 verpflichtet der Kanton Bern die Lehrpersonen zur methodisch-didaktischen Weiterbildung nach dem Projekt bzw. dem Lehrplan *Passepartout* (Passepartout 2016) und stellt auch zahlreiche Angebote zur Weiterentwicklung der Sprachkompetenz zur Verfügung. Diese Weiterbildungsangebote werden gemäss Erhebungen des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (Institut für Weiterbildung und Medienbildung 2018) bis 2018 relativ marginal genutzt. Ein Grund könnte sein, dass die Lehrpersonen bereits genügend mit der methodisch-didaktischen Weiterbildung und mit der Einführung des Lehrplans 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) absorbiert waren, die quasi parallel verlief. Der Lehrplan 21 wird seit 2018 in der gesamten Deutschschweiz gestaffelt eingeführt. Seine Strukturierung ergibt sich aus den Zeitpunkten, für welche gemäss HarmoS-Konkordat gesamtschweizerisch verbindliche Grundkompetenzen festgelegt worden sind. Im Kanton Bern wird der Lehrplan *Passepartout* (Passepartout 2016) auf das Schuljahr 2022/23 in den Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) überführt.

Seit der Einführung des Lehrplans 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) werden der Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre mit dem Begriff «Zyklus 1» bezeichnet, die Primarstufe (3.-6. Schuljahr) wird «Zyklus 2» und die Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) «Zyklus

3» genannt; beim Zyklus 2 handelt es sich also um Lernende der Altersgruppe zwischen acht und zwölf<sup>6</sup> Jahren.

Das Fach Französisch wird ab dem 3. Schuljahr, also ab Beginn des Zyklus 2, unterrichtet. In Tabelle 1 wird aufgezeigt, dass die Schüler:innen im 3. und 4. Schuljahr je drei Wochenlektionen<sup>7</sup> Französisch lernen, im 5. und 6. Schuljahr kommt der Englischunterricht dazu und die wöchentliche Anzahl Lektionen in Französisch beträgt dann noch deren zwei – bei einem Total von 31 Lektionen pro Woche (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a, S. 18).

	<b>Zyklus 2</b>			
Lektionentafel (für 39 Schulwo- chen)	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr
Deutsch	5	5	5	5
<b>Französisch</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Englisch			2	2
Mathematik	5	5	5	5
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

Tabelle 01: Schulorganisation. Lektionentafel (Lehrplan 21 2016, S. 18).

Auf dem Fach Französisch lastet im Kanton Bern, in welchem das vorliegende Projekt angesiedelt ist, ein besonderer Druck. So ist der Kanton Bern zweisprachig: In der Verwaltungsregion Berner Jura ist Französisch Amtssprache; im Verwaltungskreis Biel/Bienne sind sowohl Deutsch als auch Französisch Amtssprachen und in den übrigen Verwaltungsregionen ist Deutsch die Amtssprache, also diejenige Sprache, die der behördeninternen Kommunikation dient. Der Schutz der französischsprachigen Minderheit ist im Gesetz verankert (Staatskanzlei des Kantons Bern o. J. a).

Diese Zweisprachigkeit ist historisch bedingt: Nach der Gründung des neuen Kantons Jura 1978 war es zur Spaltung zwischen Nord- und Südjura gekommen und eine grössere französischsprachige Minderheit verblieb unter der Bezeichnung «Berner Jura» im Kanton Bern (Richter 2005, S. 549). Das politische Interesse des Kantons Bern ist es, die Beziehungen

<sup>6</sup> Bei der Schreibweise von Zahlen orientiere ich mich am Duden (2022) und vereinheitliche wo möglich die Ziffern- und die Buchstabenschreibweise. In Bezug auf Schuljahre und Zyklen werden stets die Ziffern verwendet, ansonsten verwende ich die Ziffernschreibweise in Tabellen und zur besseren Lesbarkeit. In allen anderen Fällen werden die Zahlen ausgeschrieben.

<sup>7</sup> Im Kontext Schweiz wird von Wochenlektionen anstelle von Wochenstunden gesprochen. Im Verlauf der obligatorischen Schulzeit steigt die Anzahl Wochenlektionen an. Die Lektionsdauer beträgt auf allen Stufen in den meisten Kantonen der Schweiz 45 Minuten, wobei eine Lektion vereinzelt auch 40, 50 oder 70 Minuten umfassen kann (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2021).

zum Berner Jura, also zu dieser französischsprachigen Minderheit, so zu gestalten, dass er eventuelle Abspaltungstendenzen dieser Region zugunsten des Kantons Jura möglichst vermeidet (ebd., S. 549).<sup>8</sup>

Bestrebungen, die Zweisprachigkeit des Kantons Bern zu stärken, gab und gibt es immer wieder. Seit den 2010er Jahren nehmen sie an Fahrt auf: Auf Bildungsebene existiert seit Sommer 2018 ein Bilingualer Studiengang / *Cursus bilingue*, eine Kooperation der Pädagogischen Hochschule Bern und der *Haute école pédagogique* des französischsprachigen Teils des Kantons Bern. Besuchen Studierende diesen *Cursus bilingue*, erwerben sie einen zweisprachigen (deutsch-französischen) Abschluss für den Kindergarten und die Primarstufe und erhalten die Unterrichtsbefähigung für den deutsch-, als auch für den französischsprachigen Teil der Schweiz (Pädagogische Hochschule Bern 2022b).

Weiter gibt es seit August 2019 in der Stadt Bern mit den «*Classes bilingues de la Ville de Berne*» ein zweisprachiges Unterrichtsangebot in Deutsch und Französisch mit dem Ziel, die Zweisprachigkeit in Deutsch und Französisch zu fördern und dabei ihre Brückenfunktion zwischen der Deutschschweiz und der Romandie zu akzentuieren (Stadt Bern o. J.). Ähnliche Angebote existieren in der offiziell zweisprachigen Stadt Biel/Bienne mit der Schuleinheit «*Filière Bilingue*» für die Primarstufe (FiBi) seit 2010 bzw. «*Filière Bilingue*» für die Sekundarstufe (FiBiS) seit 2018 (Stadt Biel. *Ville de Bienne* o. J.).

Auf politischer Ebene fand im Herbst 2021 im Grossen Rat erstmals ein Tag der Zweisprachigkeit statt, bei welchem die Ratsmitglieder eingeladen waren, ihre Voten ganz oder teilweise in der jeweils anderen Sprache abzugeben, um die Bedeutung der beiden Amtssprachen Deutsch und Französisch für den Kanton Bern zu unterstreichen (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern o. J. a).

Auf der Ebene der Schule und Zyklen manifestiert sich diese spannungsgeladene politische Situation der französischen Sprache unter anderem im Übertrittsverfahren an die Sekundarstufe I (Zyklus 3) nach der Primarschule: Anders als in den meisten anderen Kantonen, auch jenen an der deutsch-französischen Sprachgrenze (vgl. Abbildung 1), ist Französisch im Kanton Bern gemeinsam mit den Fächern Deutsch und Mathematik promotionswirksam<sup>9</sup>, obschon es im 6. Schuljahr wesentlich weniger Lektionen umfasst (vgl. Tabelle 1).

---

<sup>8</sup> Ein genauerer historischer Abriss bietet Richter (2005, S. 407–548), in welchem die Schaffung des Kantons Jura referiert, und seine rechtliche Bedeutung eingeordnet wird (ebd. 549–647). Die drei rein französischsprachigen der insgesamt 27 Bezirke Courtelary, La Neuveville und Moutier stehen dabei im Zentrum; Moutier befindet sich bis ungefähr 2026 allerdings im Verfahren zu einem Kantonswechsel, da sich eine Mehrheit des Stimmvolkes im Frühling 2021 für einen Wechsel zum Kanton Jura ausgesprochen hatte (Staatskanzlei des Kantons Bern o. J. b).

<sup>9</sup> Als «promotionswirksam» werden im Kontext Schweiz Fächer bzw. Noten bezeichnet, die für den Übertritt auf die nächsthöhere Stufe relevant sind.

### 1.3 Lehrwerkbasierter Französischunterricht

Im schulischen Fremdsprachenunterricht werden in der Schweiz üblicherweise Schulbücher oder Lehrwerke verwendet, um Lehr- und Lernprozesse zu begleiten und den Fremdsprachenunterricht entlang des Lehrwerks zu strukturieren. Bezüglich Begrifflichkeiten definiert Sandfuchs (2010, S. 19) Schulbücher wie folgt: «Unter Schulbüchern versteht man eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel. Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs in systematischer, didaktisch und methodisch aufbereiteter Form [...]». Während hier vom Schulbuch gesprochen wird (Gräsel 2010; Sandfuchs 2010), werden oft auch die Begriffe Lehrwerk (Kurtz 2011; Thaler 2011) oder Lehrmittel (Adamina 2016 & 2013; Heitzmann & Niggli 2010) verwendet. Wieder andere Autor:innen bezeichnen mit «Lehrwerken» *print*-Lehrwerke mit Audios und Zusatzmaterialien in *print* und zeichnen eine Entwicklung auf bis hin zu Lernumgebungen, die digitale Lehrwerke, interaktive Übungen, digitale Unterrichtsassistenten etc. beinhalten (Funk & Kuhn 2020, S. 240). Da *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) mehrere Jahrgänge umfasst, von den Lehrpersonen trotz digitaler Komponenten meist als Heft eingesetzt wird und sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt, verwende ich für *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) primär den Begriff «Lehrwerk». Lehrwerke spielen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, werden sie doch in weiten Teilen der Schweiz (so auch im Kanton Bern) als obligatorisch erklärt (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2022a). Gemäss Lehrmittelverzeichnis (ebd.) bedeutet dieser obligatorische Status, dass die Lehrwerke unterrichtsleitend und für alle Schüler:innen – also auch für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – verbindlich sind. Im Zuge der Umsetzung der Sprachenstrategie erhält das Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) diesen mono-obligatorischen Status. Ziemlich genau zehn Jahre später – auf das Schuljahr 2022/23 – werden zwei weitere alternative Lehrwerke in das Lehrmittelverzeichnis aufgenommen (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2022a), sodass die Schulen und Lehrpersonen sich zwischen drei Lehrwerkreihen entscheiden. Diese obligatorischen oder alternativ obligatorischen Lehrwerke führen üblicherweise zu einer starken Normierung des Unterrichts, was vorgegebene Inhalte und didaktisch-methodische Entscheidungen betrifft. Oft fungieren sie zudem als Umsetzungsbeispiele für abstraktere Lehrpläne (Heitzmann & Niggli 2010, S. 14), was im vorliegenden Fall zutrifft, da das Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) auf der Grundlage des Lehrplans *Passepartout* (Passepartout 2016) basiert. In den für das vorliegende Projekt videografierten Lektionen ist das Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) stets «unterrichtsleitend» (Adamina 2014, S. 360).

#### 1.4 Rahmenbedingungen zur Differenzierung im Lehrwerk *Mille feuilles*

Bei der Einführung von *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) im 3. Schuljahr im Jahr 2011 liegt das dazugehörige didaktische Handbuch «Neue fremdsprachendidaktische Konzepte» (Grossenbacher; Sauer & Wolff 2012) noch nicht vor, welches sowohl der «Differenzierung» als auch der «Lernerorientierung<sup>10</sup>» je ein Kapitel widmet. 2018 wird dieses didaktische Handbuch überarbeitet und das Kapitel «Differenzierung» wird vom Kapitel «Differenzieren und Individualisieren» abgelöst (Sauer & Wolff 2018). Im Zuge des Projektbeginns wird eine Serie an «Differenzierungshilfen» für die gesamte Primarstufe erstellt (Sprachenunterricht.ch o. J. a). Diese zusätzlichen Unterrichtsmaterialien «bieten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten mehr Möglichkeiten zum Üben und Wiederholen» (ebd.).

Auch von Seiten des Schulverlages wird das Materialangebot mit Arbeitsblättern zum Downloaden auf der Plattform für Lehrpersonen laufend ergänzt. «Diese sollen die Lehrpersonen bei der Individualisierung unterstützen. Die Arbeitsblätter sind vor allem für Lernende nützlich, die zusätzlichen Support oder weitere Übungsmöglichkeiten benötigen. Sie verfolgen didaktische Absichten wie Vorentlastung, verminderte Komplexität der Aufgabe, zusätzlicher Support, Wiederholung, etc.» (*Mille feuilles* 5.1 *C'est le pied!* Internet-Nutzungslizenz).

Ab 2019 werden zudem die Lehr- und Lernmaterialien *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) im Zyklus 2 gestaffelt überarbeitet; von 2019-2022 erscheinen für die Schuljahre 3-6 jeweils überarbeitete Versionen (Aeschbacher, Kaufmann & Schumacher 2022; Kaufmann, Perrig & Schuhmacher 2021; Cavelti & Derron 2019; Cavelti & Schumacher 2020). Sämtliche überarbeiteten Lehrwerksteile enthalten neu einen fakultativen Teil «1001 feuilles», in welchem die Lernenden drei Rubriken finden, die zum Üben gedacht sind. In der Rubrik «*On continue*» wird den Lernenden zusätzliches Übungsmaterial angeboten; die Rubrik «*On va plus loin*» enthält weiterführende Aufgaben und in der Rubrik «*On bavarde*» werden Ideen für Gespräche in Alltagssituationen präsentiert (Cavelti & Derron 2019, S. 5). Die Übungen sind im Stil von Arbeitsblättern gehalten.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2018 arbeiten sämtliche Klassen mit den Auflagen 2015 (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) und nutzen teilweise die auf der Multimedia-Plattform zur Verfügung stehenden Arbeitsblätter oder die oben erwähnten Differenzierungshilfen von Passepartout (Sprachenunterricht o. J. a).

---

<sup>10</sup> Das Kapitel trägt den Titel «Lernerorientierung» (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012). Wenn ich es gernem dürfte, würde ich es «Lernendenorientierung» nennen.

## 1.5 Institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen

Fast zeitgleich mit der Vorverlagerung des Fremdsprachenunterrichts auf das 3. Schuljahr werden im Kanton Bern viele zusätzliche Mehrjahrgangsklassen eingeführt – teils aus finanziellen, teils aus pädagogischen Gründen.

In der folgenden Tabelle wird aufgezeigt, dass es im Kanton Bern im Jahr 2019 (also zum Zeitpunkt der Datenerhebung) im Zyklus 2 insgesamt 982 Jahrgangsklassen gibt, dies entspricht einem Anteil von 42.8%. Gleichzeitig gibt es insgesamt 1311 verschiedenen zusammengesetzte Mehrjahrgangsklassen (allesamt bestehend aus zwei oder mehr Jahrgängen). Der Anteil an Mehrjahrgangsklassen macht somit beinahe 58% aus.

<b>Reine Jahrgangsklassen Kanton Bern Zyklus 2</b>	
<b>3. Schuljahr</b>	251
<b>4. Schuljahr</b>	242
<b>5. Schuljahr</b>	250
<b>6. Schuljahr</b>	239
<b>Total Jahrgangsklassen Kanton Bern Zyklus 2</b>	<b>982</b>
<b>Reine Mehrjahrgangsklassen mit 3. und 4. Schuljahr</b>	
<b>Total</b>	396
<b>Reine Mehrjahrgangsklassen mit 5. und 6. Schuljahr</b>	
<b>Total</b>	364
<b>Mehrgangsklassen mit Lernenden des 3. oder 4. Schuljahres sowie weiteren Jahren (aber ohne die reinen Mehrjahrgangsklassen mit 3. und 4. Schuljahr)</b>	
<b>Total</b>	348
<b>Mehrgangsklassen mit Lernenden des 5. oder 6. Schuljahres sowie weiteren Jahren (aber ohne die reinen Mehrjahrgangsklassen mit 5. und 6. Schuljahr)</b>	
<b>Total</b>	203
<b>Total Mehrjahrgangsklassen im Kanton Bern Zyklus 2</b>	<b>1311</b>

Tabelle 02: Lernendenstatistik Klassenkonstellationen im Kanton Bern (Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2020).

Aufgrund der Darstellung in Tabelle 2 ist es von Interesse, sich mit Differenzierung im jahrgangsübergreifenden Setting zu beschäftigen; umso mehr, als dass diese grosse Zunahme an Mehrjahrgangsklassen bei der Konzeption des Lehrwerks *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) nicht antizipiert werden konnte. Sie stellte die Lehrpersonen im Kanton Bern jedoch vor zusätzliche Herausforderungen, wie auch in der externen Evaluierung der Pilotphase des Passepartout-Projekts festgehalten wurde: «Das

Unterrichten von Fremdsprachen in einer Mehrstufen- oder Mehrjahrgangsklasse gestaltet sich somit weiterhin als schwierig, auch in Bezug auf den Vorbereitungsaufwand für die Lehrperson [...].» (Singh und Elmiger 2017, S. 36). Kritisch beurteilen auch die Lehrpersonen in Adaminas (2017, S. 156) Studie den Einsatz von *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) in Mehrjahrgangsklassen. Sie müssten viele Anpassungen vornehmen und die Lernenden eng begleiten (ebd., S. 156). Zu ähnlichen Resultaten kommt auch eine Umfrage von Lehrpersonen seitens der Gewerkschaft Bildung Bern (Schwab 2018, S. 13). Die Lehrpersonen dieser Studie meldeten zurück, dass das Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) «für altersgemischten Unterricht» ungeeignet sei (Schwab 2018, S. 13). Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen, die an der Umfrage mitgemacht haben, finden auch, dass *Mille feuilles* (ebd.) eher nicht oder gar nicht genügend Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung biete (Schwab 2018, S. 13). Die didaktischen Grundsätze (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2008; Sauer & Saudan 2008), der Lehrplan *Passepartout* (Passepartout 2016) und die Lehrwerkreihe *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) für den Französischunterricht ab der 3. Primarschulklasse wurden in erster Linie für Jahrganggruppen und «nicht spezifisch für das Lernen am gleichen Gegenstand in Mehrjahrgangsklassen» erarbeitet (Passepartout & Schulverlag 2013, S. 3).

Der Schulverlag, der das Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) herausgibt, stellte den Lehrpersonen an Mehrjahrgangsklassen zusätzlich die Broschüre *Mille feuilles in Mehrjahrgangsklassen* (Passepartout & Schulverlag 2013) zur Verfügung. In dieser Broschüre, die noch immer als «Entwurfssfassung» gekennzeichnet ist, werden zwölf Lernmomente für die jahrgangsübergreifende Arbeit der 3. und 4. Klasse angeboten (Passepartout & Schulverlag 2013).

Für die 5. und 6. Klasse wurde keine Broschüre konzipiert, die klassenübergreifende Lernmomente enthält. Seit 2012 stellt der Schulverlag jedoch auf der externen Lernplattform für Lehrpersonen Postkarten zur Verfügung, die einige der Aufgaben aus dem Lehrwerk *Mille feuilles* (Ganguillet et al. 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) kleinschrittiger abbilden und die insbesondere für den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen geeignet seien. Auch in der externen Evaluation zum Praxistest von *Passepartout* wurde darauf hingewiesen, dass es wünschbar wäre, organisatorische Verbesserungen in Mehrjahrgangsklassen anzubringen, wie beispielsweise zusätzliche Unterrichtszeit oder «die Möglichkeit, die Klasse für den Fremdsprachenunterricht zu teilen» (Elmiger & Singh 2013, S. 64). Damit nehmen die Autor:innen der externen Evaluationsstudie eine ähnliche Haltung ein wie die Bildungsdirektion des Kantons Bern, die in einem Merkblatt zur Organisation des Fremdsprachenunterrichts festhält, dass einerseits grundsätzlich nicht mehr als zwei Niveaus gleichzeitig unterrichtet werden sollen, und dass andererseits in Schulen mit parallelen Mehrjahrgangsklassen der

Fremdsprachenunterricht in Jahrgangsklassen durchgeführt werden soll (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2011).

Anzumerken ist, dass sich gemäss *fil rouge* die überarbeitete Version des Lehrwerks *Mille feuilles* 3 (Kaufmann, Perrig & Schumacher 2021) bzw. *Mille feuilles* 4 (Aeschbacher, Kaufmann & Schumacher 2022) bewusst «auch an Klassen mit mehr als einem Jahrgang» richtet (3.1 *C'est moi! Mon école*, S. 11).

Umgesetzt wird dies, indem übergeordnete Themen zeitgleich im Lehrwerk des 3. und 4. Schuljahres angeordnet sind, damit durch diese Parallelität die Voraussetzung für einen Transfer über die Klassenstufen hinweg realisiert werden kann (ebd.). Explizit geschieht dies durch entsprechend in der Lerneinheit gekennzeichnete, zusätzliche und als fakultativ deklarierte Aufgaben, die von der Lehrperson gemäss «ihren eigenen Vorstellungen entsprechend» (ebd.) angepasst oder ergänzt werden können. In *Mille feuilles* 3 (Kaufmann, Perrig & Schumacher 2021) werden in dieser überarbeiteten Fassung zwei Typen sogenannter AdL-Aufgaben<sup>11</sup> angeboten; die Tandem- und die Treppenaufgabe. Bei der Tandemaufgabe werden die Aufgaben zu zweit bearbeitet; gemäss *fil rouge* (3.1 *C'est moi! Mon école*, S. 12). steht das gemeinsame unterstützende Lernen im Zentrum. «Lernende mit verschiedenen Entwicklungs- und Lernständen lernen gemeinsam durch Kooperation an der gleichen Sache. Die Tandems müssen also nicht zwingend mit Schüler:innen unterschiedlicher Klassenstufen gebildet werden [...]» (ebd.). Treppenaufgaben hingegen richten sich im 3. Schuljahr v.a. «an die Lernenden der höheren Klassenstufe, sind aber ebenso für starke Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Jahrgangsklasse geeignet» (ebd.). Im 4. Schuljahr ist es umgekehrt und die Treppenaufgaben richten sich an Lernende auf der tieferen Stufe oder an eher schwache Lernende (ebd.).

Die überarbeiteten Versionen von *Mille feuilles* für das 5. und 6. Schuljahr (Cavelti & Schumacher 2020; Cavelti & Derron 2019) die kurz nach der Datenerhebung des vorliegenden Projekts erschienen sind, beinhalten keine Aufgaben für das Lernen in altersdurchmischten Klassen, werden aber, wie in Kapitel 1.3 erläutert, durch das fakultative Übungsangebot «*1001 feuilles*» angereichert.

Resümierend kann festgehalten werden, dass *Mille feuilles* «kein reines AdL-Lehrmittel ist und *Mille feuilles* 3 daher in erster Linie für Drittklässlerinnen und Drittklässler konzipiert wurde» (*fil rouge* 3.1, *C'est moi! Mon école*, S. 12). Ich stimme der Autorenschaft vollumfänglich zu und möchte diese Aussage gern auch auf die weiteren Schuljahre übertragen, mit Blick auf das Sample und auf mein Forschungsinteresse insbesondere auch auf *Mille feuilles* 5 (Grosenbacher, Sauer & Thommen 2015) und auf *Mille feuilles* 6 (Ganguillet et al. 2015), die nicht für jahrgangsübergreifenden Unterricht konzipiert wurden.

---

<sup>11</sup> Unter «AdL» wird hier und im Folgenden das Konstrukt des «Altersdurchmischten Lernens» verstanden.



Die Herausforderung, innerhalb mehrerer Jahrgänge differenziert und lehrwerkbasiert französisch zu unterrichten, hat somit auch mit den überarbeiteten Versionen des Lehrwerks *Mille feuilles* nicht an Aktualität eingebüsst.

## 1.6 Ziele und Aufbau der Arbeit

Mit dieser Dissertation werden mehrere Ziele verfolgt: Zuerst sollen binnendifferenzierende Formen und Massnahmen<sup>12</sup> im jahrgangsübergreifenden Französischunterricht im Zyklus 2 mithilfe videographierter Lektionen erfasst und beschrieben werden. Hierfür werden sämtliche videographierten Lektionen direkt am Material codiert, an Schlüsselstellen transkribiert und ausgewertet. Dabei ist von Interesse, ob sich bestimmte Muster identifizieren lassen, die in Zusammenhang mit Binnendifferenzierung auftreten. Danach werden die Lehrpersonen der entsprechenden Klassen zu ihren Überzeugungen in Bezug auf Binnendifferenzierung im besonderen Setting jahrgangsübergreifender Klassen befragt. Dafür äussern sich die Lehrpersonen im Rahmen zweier problemzentrierter Interviews (während und nach der Datenerhebung der videographierten Lektionen) zu Themen wie praktischer Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen, Planung des Unterrichts, Wunschvorstellungen, etc. Diese Interviews werden allesamt transkribiert und codiert. Auch hier geht es darum, bestimmte Muster zu identifizieren, die sich zu Binnendifferenzierung und eigenen Überzeugungen und Einstellungen zeigen.

Konkret stehen folgende Forschungsfragen im Zentrum, wobei sich Frage 1 auf die Aussen-, Frage 2 auf die Innenperspektive bezieht:

1. Welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung werden im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert?
  - a. Welche Unterrichts- und Sozialformen setzen Lehrpersonen zur Differenzierung ein?
  - b. Welche quantitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?
  - c. Welche qualitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?
  - d. Welche Relevanz hat die sprachliche Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson in Bezug auf Binnendifferenzierung?
2. Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerk-basierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?

---

<sup>12</sup> Unter binnendifferenzierenden Formen und Massnahmen subsumiere ich in der vorliegenden Arbeit didaktische, methodische und organisatorische Elemente, um den individuellen Bedürfnissen innerhalb einer Lerngruppe gerecht zu werden.

Schliesslich ist von Interesse, das Zusammenspiel der im Unterricht realisierten Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen mit den Überzeugungen und Konzeptionen der Lehrpersonen zu Binnendifferenzierung zu beleuchten. Die zentrale Frage bei der Beforschung von Lehrpersonen lautet, wie bzw. inwiefern die subjektive Sichtweise von Lehrpersonen und ihr unterrichtliches Handeln zusammenhängen (Caspari 2014, S. 22). Vor diesem Hintergrund wird also die Innen- mit der Aussenperspektive trianguliert (Knorr & Schramm 2016, S. 92) und der Frage, inwiefern binnendifferenzierende Massnahmen und Überzeugungen von Lehrpersonen im jahrgangsübergreifenden Französischunterricht korrespondieren, soll im Verlaufe dieser Arbeit ebenfalls nachgegangen werden.

In Kapitel 2 wird hierfür die aktuelle und zur Beantwortung der Forschungsfragen relevante Forschungsliteratur zu «Binnendifferenzierung in der Schule» aufgearbeitet. In Kapitel 3 wird der Forschungsstand zu jahrgangsübergreifendem Lernen referiert. In Kapitel 4 fasse ich die Forschungsliteratur zu berufsbezogenen Überzeugungen zusammen und grenze sie zu Konstrukten wie Subjektive Theorien, Einstellungen oder Vorstellungen – insbesondere von Lehrpersonen – ab. Danach wird im zweiten Teil dieser Arbeit in den Kapiteln 5 und 6 die Methode des vorliegenden Projekts und das Vorgehen bei der Datenerhebung und bei der Datenauswertung genau beschrieben. In Kapitel 7 werden sämtliche Ergebnisse präsentiert; in Kapitel 8 werden diese diskutiert, interpretiert und in den aktuellen Forschungsdiskurs eingebettet, bevor ein Ausblick und weitere Implikationen für die Praxis und die Forschung formuliert werden und schliesslich ein persönliches Fazit gezogen wird.

## Teil 1: Der theoretische Teil

## 2 Binnendifferenzierung in der Schule

*«Die Idee, dass alle das Gleiche tun sollen, ist in einer ausdifferenzierten Wissensgesellschaft völlig absurd, ganz im Gegenteil sollte jeder sein individuelles Profil entwickeln können»*

(Burow 2012, S. 11).

In Kapitel 2 wird der aktuelle Forschungsstand zu Binnendifferenzierung und zu damit verbundenen Konstrukten wie Heterogenität, Individualisierung, Autonomie, Passung etc. aufgearbeitet, bevor ich Kapitel 2 mittels eines Zwischenfazits abschliesse.

### 2.1 Überlegungen zum Heterogenitätsbegriff

Burow (2012, S. 11) formuliert es im Zitat treffend. Den «imaginären Durchschnittsschüler», (Helmke 2008, S. 9), gibt es auf der Basis einer imaginären Norm, die in Deutschland beispielsweise mittels bundesweit festgelegter Bildungs- oder Regelstandards (KMK) und in der Schweiz durch die Grundkompetenzen der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2022a) festgelegt worden ist. Das Bildungssystem geht folglich von genormten Kindern aus, die genormte Schulleistungen (Böttger & Sambanis 2021, S. 111) erbringen.

Im schulpädagogischen Kontext wird Heterogenität häufig mit Verschiedenheit, Vielfalt oder Differenz gleichgesetzt (Trautmann & Wischer 2019, S. 532). Obschon diese Begriffe und ihre Beziehungen zueinander noch nicht zureichend geklärt sind (ebd., S. 532) und man sich einer «erheblichen begrifflichen Vielfalt» gegenüber sieht, noch bevor man überhaupt zum Thema vorgestossen ist (Grunder 2009, S. 14), wird mit Heterogenität im schulischen Kontext auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden, als Abgrenzung zur Unterschiedlichkeit der Lehrenden, Bezug genommen (Trautmann & Wischer 2019, S. 532).

Der Heterogenitätsbegriff als Leitidee fand in zunehmend breiterem Ausmass seit der Veröffentlichung der Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU/PIRLS<sup>13</sup> Eingang in den Diskurs (Wenning 2007, S. 21–31).

Während eine Stossrichtung des Diskurses betont, dass sich Lernende hinsichtlich vieler Merkmale unterscheiden und dass diese Vielfalt nicht ignoriert oder gar als Problem betrachtet werden sollte, sondern als Chance oder Herausforderung anzunehmen ist (Buholzer & Kummer-Wyss 2010, S. 78–86), wird diese Perspektive auf den Heterogenitätsbegriff von anderen Autor:innen als zu eng wahrgenommen und kritisiert (Budde 2012, S. 522). Bereits die

---

<sup>13</sup> PISA = *Program for International Student Assessment*; TIMSS = *Trends in International Mathematics and Science Study*; IGLU/PIRLS = *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung / Progress in International Reading Literacy*

Wahrnehmung von Heterogenität sei relativ, norm- und kontextgebunden und sei vor diesem Hintergrund ein subjektives Konstrukt, welches von einer beobachtenden Person zugeschrieben werde (Brügelmann 2002, S. 32).

Hinter dem Heterogenitätsbegriff steht kein theoretisch ausgewiesenes Konzept oder Konstrukt. Der Begriff fungiert oft als normativ aufgeladenes Schlagwort, das auch die Diskussionen um Reformen im Schulkontext massgeblich mitprägt (Trautmann & Wischer 2019, S. 533). In Zusammenhang mit schulischem Fremdsprachenunterricht und Heterogenität sind bei den Lernenden diverse, im Prinzip schier unendlich erweiterbare Faktoren relevant, die forschungstheoretisch nicht restlos geklärt sind (Riemer 2016a, S. 270). Im Folgenden sollen jene Faktoren, die für das vorliegende Projekt von Bedeutung sind, genauer betrachtet werden. Leitend bei der Auswahl der Faktoren ist insbesondere die Forschungsfrage 1 – welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert werden – bzw. die in Kapitel 1.6 formulierten Teilfragen, da zwischen diesen Fragen und den im Folgenden erläuterten Faktoren eine Wechselbeziehung bestehen könnte.

### 2.1.1 Affektive Faktoren

Affektive Faktoren können in erheblichem Umfang zur Erklärung individueller Unterschiede beim Fremdsprachenlernen herangezogen werden (Riemer 2016a, S. 266). Sie sind jedoch nicht einfach zu beforschen, da sie oft nicht direkt beobachtbar, sondern in der Persönlichkeit der Lernenden verwurzelt sind (ebd., S. 267). Primär werden jedoch Lernschwierigkeiten und damit verbunden Herausforderungen im Klassenverbund auf affektive Faktoren wie Motivation, Einstellungen oder Angst zurückgeführt (ebd., S. 266), weshalb im Folgenden nun diese drei Faktoren genauer betrachtet werden:

In der Fremdsprachendidaktik ist Motivation derjenige affektive Faktor, dem die grösste Beachtung geschenkt wird, weil er die grösste Erklärungskraft bezüglich individueller Unterschiede beim Fremdsprachenlernen ausmacht (Riemer 2016a, S. 267; Ellis 2004, S. 531).

Oft gemeinsam mit dem Faktor Motivation werden die Einstellungen von Lernenden zur gelernten Fremdsprache untersucht und es liegt nahe, dass positive Einstellungen der Sprache gegenüber auch der Motivation förderlich sind (Cook & Singleton 2014, S. 91).

Allerdings gibt es wenig Forschung im Bereich Fremdsprachenlernen und Motivation – insbesondere auf der Ebene der Primar- bzw. Grundschule – (Stöckli 2004, S. 17). Dies trifft in besonderem Masse auf die Schweiz zu (ebd., S. 17). Auf internationaler Ebene wird seit den 1990er-Jahren der instabile Charakter des Konstrukts Motivation herausgestrichen (Dörnyei & Otto 1998, S. 45) und die Selbstbestimmungstheorie bzw. die Attributionstheorie werden in die Motivationsforschung miteinbezogen (Riemer 2016a, S. 268). Weiter ist die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation in Bezug auf Fremdsprachenlernen von

Bedeutung. Als intrinsisch motiviert wird im psychologisch-pädagogischen Kontext ein Verhalten bezeichnet, das nicht auf äusseren, also extrinsischen Belohnungen beruht, sondern aus Selbstantrieb gezeigt wird; die direkte Aktivität am Lerngegenstand gilt also als belohnend genug (Stöckli 2004, S. 25). Intrinsische Motivation greift stärker, je eher Lernende ihr Lernen selbstbestimmt und autonom mitgestalten können (ebd., S. 26). Extrinsische Motivation setzt externe Anreize, wie beispielsweise die Erreichung guter Schulnoten oder die Vermeidung von Strafen (Riemer 2016a, S. 268); Fremdbestimmung ist Kennzeichen extrinsischer Motivation (Stöckli 2004, S. 27). Idealerweise sollten Lernprozesse möglichst auf intrinsischer Motivation aufbauen, da diese als signifikanter Prädiktor für den Lernfortschritt in einer Fremdsprache gilt, insbesondere bei jungen Lerner:innen (Roehr-Brackin 2022, S. 13). Das Spannungsfeld Schule, das sich zwischen Anpassung und Selbstbestimmung; zwischen individueller Förderung und Selektionsprozessen situiert, steht diesem Anliegen oft entgegen (Stöckli 2004, S. 26).

In der jüngeren Forschung nimmt das Konstrukt des *ideal L2 self*, mit dem ein Selbstkonzept gemeint ist, bei dem das Beherrschen einer Fremdsprache eine angestrebte Eigenschaft darstellt, einen zentralen Stellenwert ein (Riemer 2016a, S. 268).

Als weiterer affektiver Faktor gilt fremdsprachenspezifische Angst (ebd., S. 268). In der fremdsprachenspezifischen Forschung zu Angst sind unterschiedliche Konstrukte adaptiert worden (ebd., S. 268). Gemeinhin wird unterschieden zwischen Angst als Persönlichkeitsmerkmal, Angst, die bei ängstlichen Menschen in Stresssituationen auftritt wie beispielsweise Prüfungsangst sowie situationspezifischen Ängsten, wie beispielsweise Sprechangst (ebd., S. 268; Klippel 2014, S. 105). Dem Faktor Angst im Fremdsprachenunterricht und auch dem Faktor Angst vor der Lehrperson bzw. dem Faktor Angst, Fehler zu begehen, wird in der internationalen Forschung noch zu wenig Beachtung geschenkt (Nerlicki & Riemer 2012). Weitere Forschung ist nötig, um herauszufinden, wie die Faktoren Angst und Motivation auf der Mikroebene der Sprachlernprozesse, der Sprachverarbeitung und der Sprachproduktion wirken (Riemer 2016a, S. 270).

### 2.1.2 Sprachlerneignung, Lernstile und Lernstrategien

Nebst der Motivation ist der mit Sprachlernerfolg am stärksten korrelierende Faktor die Sprachlerneignung (Aguado 2016a, S. 257), ein Faktor, der als «*one of the 'big two' individual difference factors (the other being motivation)*» bezeichnet wird (Ellis 2004, S. 531). Allerdings gibt es nach wie vor keinen allgemeinen Konsens darüber, was Sprachlerneignung genau für ein Konstrukt ist, aus welchen Komponenten es sich zusammensetzt und welche Komponenten überhaupt gemeint sind, wenn man von Sprachlerneignung spricht (Aguado 2016a, S. 257; Schlak 2008, S. 5). Eine Annäherung an das Konstrukt der Sprachlerneignung findet sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung; hier werden Eignung und Intelligenz oft als

«Lernfähigkeit» verstanden, also als Fähigkeit, schnell zu lernen (Dörnyei 2005, S. 32). Folgt man dieser Argumentationslinie, kann Fremdsprachenlerneignung als Fremdsprachenlernfähigkeit verstanden werden (ebd., S. 32). Bei der Sprachlerneignung geht es also darum, dass alle Lernende eine Fremdsprache lernen können, einige benötigen dafür lediglich etwas mehr Zeit als andere (Schlak 2008, S. 5). Einigkeit herrscht darüber, dass Lernende sich bezüglich ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit und der langfristig erreichbaren Fremdsprachkompetenz zwar unterscheiden, dass sich Sprachlerneignung aber im Laufe des Lebens auch entwickeln kann und nicht statisch bleibt (Aguado 2016a, S. 258).

In den 1950er-Jahren ging es primär darum, Lernende auszumachen, die sich als besonders geeignet für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb erwiesen (ebd., S. 258). Im Zuge dieses Forschungsinteresses wurde der *MLAG (Modern Language Aptitude Test)* entwickelt (Carroll & Sapon 1959), der trotz kritischer Stimmen noch immer als Standardtest zur Erfassung der Sprachlerneignung gilt, aber einige Weiterentwicklungen und Überarbeitungen erfahren hat (Schlak 2008, S. 7). Es ist allerdings zu beobachten, dass aktuell mehr Ressourcen in die (Weiter-)Entwicklung von Sprachlerneignungstests gesteckt werden als in die Erforschung des zugrunde liegenden Konstrukts, was insbesondere im deutschsprachigen Raum mehr empirische Studien erfordert, um feststellen zu können, ob und inwiefern sich die internationalen Erkenntnisse bezüglich Sprachlerneignung auf den deutschsprachigen Kontext übertragen lassen (Aguado 2016a, S. 260).

Eng mit der Sprachlerneignung verknüpft ist der Faktor Lernstile, der recht stabil und wenig beeinflussbar bleibt (Riemer 2016a, S. 269). Unter Lernstilen versteht man spezifische, situations-, aufgaben- und inhaltsunabhängige individuelle Präferenzen bei der Wahrnehmung, der Aufnahme, der Verarbeitung und dem Behalten von neuen Informationen seitens der Lernenden (Aguado 2016b, S. 262; Dörnyei 2005). Auch das Konstrukt Lernstile ist empirisch noch wenig belegt (Aguado 2016b, S. 262; Riemer 2016a, S. 269).

Lernstile lassen sich insofern von Lernstrategien abgrenzen, als dass es sich bei den Strategien um bewusste spezifische Handlungen und Techniken handelt, die gezielt zum Lernen eingesetzt werden (Aguado 2016b, S. 262; Martinez 2016, S. 372). Auch wenn immer wieder Zweifel an der Relevanz von Lernstilen für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen laut werden (Dörnyei 2005, S. 257), besteht gleichzeitig ein starkes fremdsprachendidaktisches und unterrichtspraktisches Interesse an diesem Konstrukt. Unterschiedliche Ausprägungen von Lernstilen sind für unterschiedliche Situationen oder Aufgaben auch unterschiedlich günstig (Aguado 2016b, S. 265). Vor diesem Hintergrund sind Lernstile von Schüler:innen eng mit den Prinzipien der Passung (vgl. Kapitel 2.3.4) verknüpft, da sich aus einer mangelnden Passung von Lehrstil und Lernstil Lernschwierigkeiten ergeben können. In der Lernstilsforschung wird deshalb ein Ausbau der Prozesse *matching* und *stretching* vorgeschlagen (Leaver; Ehrman & Shekhtman 2005). Während es beim *matching* darum geht, dass Lehrende ihre «Teaching

strategies» (Trong Tuan 2011, S. 287) an die Lernstilpräferenzen ihrer Schüler:innen anpassen, steht beim *stretching* die Bewusstmachung der eigenen «Learning styles» seitens der Lernenden im Zentrum (ebd., S. 286). Kernelement dahinter ist, dass sich Lernende vertiefter mit Lernstildimensionen beschäftigen, die sie zur Verbesserung ihrer Lernprozesse nutzbar machen (Aguado 2016b, S. 265).

Da die Altersspanne der Kinder in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Tatsache, dass es sich um schulischen Fremdsprachenunterricht handelt, gegeben ist (8-12 Jahre), sei mit Bezug zum Faktor Alter an dieser Stelle nur erwähnt, dass deutliche sprachliche Lerneffekte im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht mit verhältnismässig geringer Lektionenzahl kaum erwartet werden können, weil Jugendliche oder jüngere Erwachsene unter unterrichtlichen Bedingungen deutlich schneller lernen als Kinder (Grotjahn 2016, S. 252). Allerdings zeichnen sich für jüngere Lernende Vorteile in den Bereichen Aussprache und Hörverstehen ab, wenn der Input durch die Lehrenden in geeigneter Form erfolgt (Muñoz 2012) und die Lehrperson entsprechende Sprachkompetenzen hat (Thaler 2018, S. 36). Hierbei ist zu beachten, dass der Einfluss eines frühbeginnenden, adäquaten Fremdsprachenunterrichts auf motivationale, affektive und metakognitive Faktoren nicht zu unterschätzen ist und massgeblich das Lernen weiterer Fremdsprachen mitprägt (Nikolov & Mihaljevic Djigunović 2011, S. 102).

### 2.1.3 Geschlecht

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das Konstrukt «Geschlecht» von Relevanz, weil Kinder im Verlaufe ihrer Kindheit und Schulzeit lernen, was aus Sicht der Gesellschaft für Mädchen bzw. für Jungen adäquates und akzeptiertes Verhalten ist; es geht um «doing gender» und darum, sich selbst «richtig» zu inszenieren und das Gegenüber entsprechend «richtig» wahrzunehmen (Faulstich-Wieland 2004, S. 654). Auf dieser Basis erfolgt die Entwicklung eines Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten und entsprechend differenzieren sich danach Interessen aus (ebd., S. 654), die mit Leistungs- und Motivationsunterschieden einhergehen können. So zeigen sich am Ende der Grundschulzeit signifikante Unterschiede in den Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen, wobei diese im Lesen zugunsten der Mädchen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften zugunsten der Jungen ausfallen, wie verschiedene internationale Schulleistungsuntersuchungen wie PIRLS/IGLU, TIMSS und PISA zeigen (McElvany; Sander; El-Khechen & Schwabe 2019; Reiss et al. 2016; Wendt et al. 2016). Auch in den Interessen finden sich Geschlechterdifferenzen, die sich in den Schulfächern manifestieren (Faulstich-Wieland 2004, S. 654) und die sich im Laufe der Schulzeit rezipieren (ebd., S. 655). Im Jahr 2000 konnte eine Untersuchung an über 500 Lernenden zeigen, dass durch die Schulerfahrung die Interessen der Mädchen in den Fächern Biologie, Fremdsprachen und Deutsch gestiegen und in Physik gesunken sind; bei den Jungen war es genau umgekehrt und



sie berichteten von einem gestiegenen Interesse in Mathematik und Physik (Todt 2000, S. 225).

Mit Bezug auf die Neurobiologie lässt sich festhalten, dass die Lese- und Schreibkompetenzen wie auch feinmotorische Fähigkeiten wie beispielsweise die Handschrift sich früher und schneller bei Mädchen als bei Jungen entwickeln (Böttger & Sambanis 2021, S. 20). Diese Unterschiedlichkeit gleicht sich mit der Erreichung der Volljährigkeit wieder aus, wenn nicht vorher bereits eine genderspezifische Stigmatisierung stattgefunden hat (Böttger 2016, S. 96). Auch verdient die Aktivität in den beiden Gehirnhemisphären Beachtung, wenn es um die Unterstützung und Planung von Lernprozessen geht (Böttger & Sambanis 2021, S. 21). Das männliche Gehirn ist zwar durchschnittlich 13% grösser und schwerer als das weibliche, doch kann Letzteres für Sprache mehr Hirnanteile erschliessen, nämlich indem beide Seiten der Hemisphäre aktiviert werden (Böttger & Sambanis 2021, S. 21; Harasty 2000). Allerdings ist noch nicht eindeutig geklärt, ob das Geschlecht im Rahmen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen überhaupt eine Rolle spielt und wenn ja welche (Uhl 2019, S. 208; Schmenk 2016, S. 254). Systematische Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden lassen sich nämlich bisher nicht nachweisen (Schmenk 2016, S. 255).

Die Geschlechterforschung nahm lange Zeit wenig Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik (Volkman 2007, S. 161), und Geschlechtergerechtigkeit war in der Französischdidaktik kein bestimmendes Thema (Grein 2012, S. 170; Caspari 2010, S. 17).

In Deutschland ist Französisch die nach Englisch am häufigsten gelernte Fremdsprache; trotzdem ist es so, dass dieses Fach angeblich in der Krise steckt (Grein 2012, S. 169). In Bezug auf die Genderforschung spitzt sich diese noch zu, wird doch die Situation der Jungen im Französischunterricht als «Krise in der [...] Krise» beschrieben (Bonin 2009, S. 15), da Jungen im Fach Französisch zahlenmässig untervertreten und weniger motiviert sind (Grein 2012, S. 171; Schröder-Sura et al. 2009) und Französisch gemäss Leupold (2007, S. 15) als «Mädchensprache» gilt. Insbesondere im angelsächsischen Raum seien – so Grein (2012, S. 171) und McCall (2011) – Motivationsmangel und folglich die Abwahl von Fremdsprachen bei Jungen ein häufig diskutiertes Problem. Die Gründe dafür sind nicht klar.

In anglophonen Studien wird teilweise darauf hingewiesen, dass die französische Sprache historisch eindeutig feminin konnotiert ist (Cohen 2010), was eine Mitursache der Problematik sein könnte. Auch die Lehrwerke spielen bei der Unterrichtsgestaltung eine Rolle. So untersuchte eine Studie insgesamt sechs Französischlehrwerke im Hinblick auf die Repräsentation von Menschen unterschiedlichen Geschlechts und verschiedener ethnischer und sozialer Herkunft (Fäcke 1999). Während die älteren Lehrwerke stärkere Normierungen beinhalten als die neueren, bewegen sich die Lehrwerke gemäss der obgenannten Studie insgesamt zwischen Pluralisierungen und Normierungen. Ein kritischer Umgang mit gesellschaftlichen Ungleichheiten ist nur durch ein Wechselverhältnis von Argumentationen im Sinne von Egalität,

Differenz und Dekonstruktion möglich (ebd.). Ein weiterer Grund wird im Diskurs der Tatsache angelastet, dass die meisten Lehrpersonen, die das Fach Französisch unterrichten, Frauen sind (Grein 2012, S. 178). Aus empirischer Perspektive lässt sich kein Zusammenhang zwischen besseren Schulleistungen von Mädchen und einer weiblichen Lehrerin festmachen (Neugebauer, Helbig & Landmann 2011). Folglich ist das Geschlecht der Lehrperson nicht entscheidend (Faulstich-Wieland 2019, S. 568). Die Interaktionen zwischen Lehrkräften und ihren Schüler:innen wird aber womöglich durch Geschlechterstereotype verstärkt (ebd., S. 568), denn häufig beurteilen Lehrpersonen das Sozialverhalten, die Motivation und das Lernverhalten von Mädchen besser als dasjenige von Jungen (Baumert et al. 2010, S. 20). Sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer benötigen eine Sensibilität für das Konstrukt «Gender», um erkennen zu können, welchen Anteil an der Konstruktion geschlechtlicher Verhaltensweisen sie selbst haben und inwiefern diese Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen (Faulstich-Wieland 2019, S. 568). Vor diesem Hintergrund werden Programme gefordert, die auf einen gleichen Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen abzielen und dabei die fachspezifischen Einstellungen und Selbstkonzepte sowohl der Mädchen als auch der Jungen berücksichtigen (Brehl et al. 2012, S. 228). Methodenvielfalt und Individualisierung (vgl. Kapitel 2.2.5) sind aus pädagogischer Sicht wichtig, müssen sich aber auf die einzelnen Kinder beziehen, weil es nicht darum gehen kann, die Geschlechter zu vereinheitlichen (Carrington & McPhee 2008, S. 118). Eine «geschlechtergerechte Schule» (Faulstich-Wieland 2019, S. 568) ist eine aktuelle Herausforderung und es ist sinnvoll, nicht nur einzelne Massnahmen zur Jungen- bzw. Mädchenförderung zu implementieren, sondern die Heterogenität der Kinder mit Blick auf die Ressourcen jedes Einzelnen anzuerkennen und eine Sensibilität für stereotype Konstruktionen von Geschlecht zu entwickeln (ebd., S. 569).

Abschliessend lässt sich sagen, dass der Faktor Geschlecht im deutschen Französischunterricht zu wenig beforscht ist, dass aber sein Einfluss auf weitere Themen, die im Forschungsdiskurs stärker rezipiert werden, möglicherweise nicht zu unterschätzen ist (Grein 2012, S. 180).

#### 2.1.4 Kulturelle Herkunft

Schule im Zusammenhang mit ethnischer Heterogenität gilt als eines der wichtigsten Forschungsfelder der interkulturellen Pädagogik (Fürstenau 2009, S. 102). Im sozialen Kontext werden typische Merkmale einer ethnischen Gruppe konstruiert (ebd., S. 102). Zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte entsprach die Zusammensetzung der Bevölkerung der homogenen Idealvorstellung «ein Staat – ein Volk – eine Sprache» (ebd., S. 104). Diese Vorstellung war jedoch beim Aufbau des Bildungswesens im frühen 19. Jahrhundert leitend und prägte die

Schulentwicklung im deutschen Sprachraum<sup>14</sup>. Es etablierten sich entlang von Ethnizität, Sprache, Staatsangehörigkeit und Religion Normen, die der ethnisch gesetzten Mehrheit entsprachen und von denen Personen, die der Minderheit angehörten, abwichen (ebd., S. 104). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die vermeintliche Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit als Indiz für beschränkten Bildungserfolg diskutiert wird (McElvany et al. 2019, S. 538).

Eine Theorie zur Erklärung sozialer Ungleichheiten in Bildung und Gesellschaft wird mit den Ressourcen von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital erklärt, die das Handeln beeinflussen (Bourdieu 2012). Da diese Kapitalformen in der Gesellschaft je nach sozialem Hintergrund ungleich verteilt sind, werden soziale Ungleichheiten reproduziert, was zu ungleichen Bildungschancen führt. Die Mechanismen betreffen einerseits die Kinder und Eltern und andererseits die Schule als Institution, die einen bestimmten Habitus erwartet und Abweichungen davon im Sinne eines ungünstigen Passungsverhältnisses allenfalls sanktioniert (McElvany et al. 2019, S. 538; Bourdieu 1983).

Eine weitere Theorie zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich unterscheidet primäre von sekundären Effekten der sozialen Herkunft (Boudon 1974). Primäre Effekte sind durch die Herkunft bedingt und manifestieren sich in besseren Leistungen der Lernenden aus privilegierten Herkunftsgruppen (Boudon 1974). Ursachen primärer Herkunftseffekte sind einfachere Zugänge zu kulturellen und schulrelevanten Ressourcen wie beispielsweise Gespräche, explizite Förderung der Kinder, Nachhilfeunterricht, Unterstützung bei Hausaufgaben, etc. (McElvany et al. 2019, S. 539). Sekundäre Effekte sind bei gleicher Leistung vorhandene Unterschiede im Bildungsverhalten, die sich aufgrund herkunftsspezifischer verschiedener Muster bei Bildungsentscheidungen ergeben (McElvany et al. 2019, S. 539; Boudon 1974). Ursache von solchen sekundären Effekten sind eine tiefere Wertschätzung von Bildung oder verschiedene Bildungsansprüche (McElvany et al. 2019, S. 539), die sich vor allem am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen manifestieren. Diese Schnittstelle beeinflusst den späteren Bildungserfolg, die berufliche Laufbahn und die soziale Stellung des Individuums maßgeblich (Fürstenau 2011, S. 41). Studien weisen darauf hin, dass Kinder aus sozioökonomisch ungünstig gestellten Familien von Lehrpersonen eher strenger beurteilt werden (Maaz, Baeriswyl & Trautwein 2011), was zu einer Überrepräsentation dieser Lernendengruppe an Real- und Sonderschulen und zu einer Unterrepräsentation an Mittelschulen und Gymnasien führt (Hafner 2021).

Es gilt als unumstritten, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit als erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung angesehen wird und dass vor diesem Hintergrund bilinguale Schulen, die eine Ausbildung in den angesehenen schulischen Fremdsprachen ermöglichen, Hochkonjunktur

---

<sup>14</sup> Um den Aufbau des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum und dessen Verstaatlichung besser nachvollziehen zu können, sei an dieser Stelle auf den Grundlagentext von Oelkers (2019, S. 18–30) verwiesen.

haben (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 13). Allerdings wird die Mehrsprachigkeit von Kindern mit «Migrationshintergrund»<sup>15</sup> anders bewertet (ebd., S. 13; Hu 2003). Obschon auch bei migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von einer «Ressource» (Fürstenau 2009, S. 106) oder einem «Gewinn» (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern o. J. b) gesprochen wird, spielt der Unterricht in den Sprachen ethnischer Minderheiten eine marginale Rolle (Neumann 2001, S. 49). Dies ist insofern von hoher Relevanz, als dass die Herkunfts- bzw. die Familiensprache das Unterscheidungsmerkmal ethnischer Gruppen ist, dem im Diskurs die grösste Bedeutung für Schul- und Bildungserfolg beigemessen wird (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 14; Gogolin 2009). Gemäss Bundesamt für Statistik (o. J.) steigt der Anteil der Personen, die in der Schweiz eine Nichtlandessprache als Hauptsprache angeben, seit ungefähr dem Jahr 2000 kontinuierlich an; je nach Region und Stadt kann eine Schule sprachlich sehr divers sein, wie untenstehende Abbildung einer Schule in einem Quartier in der Stadt Bern aufzeigt:

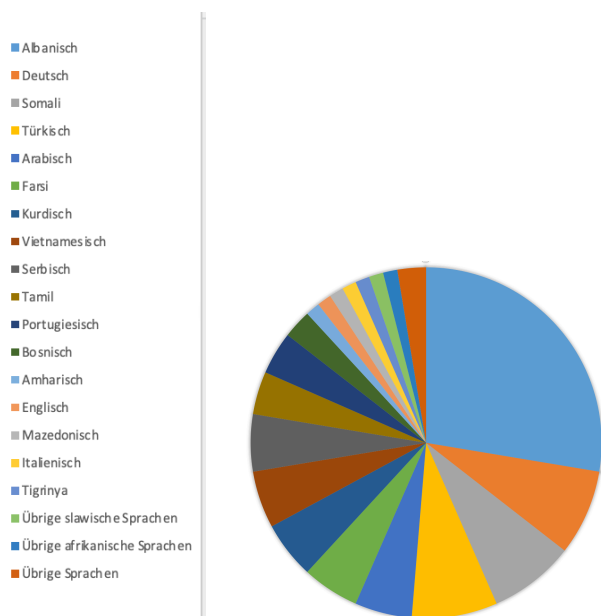


Abbildung 01: Verteilung Erstsprachen im 3./4. Schuljahr der Schule Tscharnergut Bern.

Bei dieser Abbildung könnte erwartet werden, dass die deutsche Sprache vom grossen hellblauen Kuchenstück repräsentiert wird – tatsächlich handelt es sich um die albanische Sprache, die an dieser Schule die Mehrheit ausmacht.

Die Chancen auf Schul- und Bildungserfolg sind im Bildungssystem des deutschsprachigen Raums eingeschränkt, was v.a. an der Gestaltung der sprachlichen Schulbildung liegt

<sup>15</sup> Ich verwende hier den in schulischen und institutionellen Kontexten gängige Terminus, obschon er aus mehreren Gründen fragwürdig ist: So wird er als stigmatisierend empfunden, weil er oft mit beispielsweise schulischen Problemen in Verbindung gebracht wird und nichts über Lebensrealitäten aussagt (Gräf & Pürckhauer 2020). Hier und im Folgenden setze ich den Begriff daher stets in Anführungszeichen, um meine Distanz zu diesem Terminus zu signalisieren.

(Fürstenau 2009, S. 106). Diese ist üblicherweise nicht darauf angelegt, Kindern die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch zu vermitteln, sondern setzt diese im Sinne einer sprachlichen Homogenität voraus (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 19; Fürstenau 2009, S. 106). Die Schule reproduziert somit einen «monolingualen Habitus» (Gogolin 1994) und die vorhandene sprachliche Heterogenität wird vor diesem Hintergrund als zusätzlichen Aufwand angesehen, auf den mittels kurzfristiger Massnahmen reagiert wird (Fürstenau 2009, S. 106).

Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und sozialem Hintergrund ist auf internationaler Ebene empirisch belegt (Fernald & Weisleder 2011; Weinert, Ebert & Dubowy 2010) und verschiedene Studien zeigen, dass Familien mit höherem sozioökonomischem Status über einen deutlich grösseren und differenzierteren Wortschatz verfügen als Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (McElvany, Sander, El-Khechen & Schwabe 2019, S. 542). Basierend auf Daten finnischer Kinder, die in Schweden eingewandert sind und die zwar die Alltagssprache fließend beherrschten, aber kaum auf das Register der Bildungssprache zurückgreifen konnten (Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976), entwickelte Cummins (1979) das Konzept der *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien sind also Defizite in der Bildungssprache, in der CALP, zu erwarten, die sich auch noch im Erwachsenenalter niederschlagen können (Pakulak & Neville 2010) und die womöglich auch den Erwerb weiterer (schulischer) Fremdsprachen mitprägen.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder aus sprachlichen Minderheiten im Bildungssystem von institutioneller Diskriminierung betroffen sind, da insbesondere an den Schnittstellen und zu Selektionszeitpunkten Sprachdefizit-Diagnosen als wirksamer Exklusionsmechanismus funktionieren (Gomolla & Radtke 2009).

Zusammengefasst zeigt sich, wie stark – gerade im schulischen Kontext – nach sprachlichen Voraussetzungen (und Kapitalien) selektioniert wird und dass die sprachliche bzw. soziale Herkunft und damit auch die Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder eine wichtige Rolle in Bezug auf Heterogenität spielen (Tomlinson 2017, S. 78). So üben sie auf verschiedenen Ebenen einen Einfluss auf den Unterricht und somit auf das Differenzierungsgeschehen aus<sup>16</sup> (ebd., S. 78).

---

<sup>16</sup> Eine dieser Einflussebenen manifestiert sich zum Beispiel auch im Umgang mit Medien im Unterricht. Oft verfügen Schulen nicht über die erforderlichen finanziellen Mittel, um ihre Klassenräume mit den neuesten Medien auszustatten, wodurch lediglich die sozial besser gestellten Kinder frühzeitig Zugang zu besseren Medien erhalten und diese auch besser nutzen können, was möglicherweise zu einer Ungleichheit im digitalen Bereich führt (Pirnay-Dummer & Spengler 2019, S. 491).

## 2.2 Begrifflichkeiten

Im schulpädagogischen Diskurs erhöht sich das Spannungsfeld, in welchem Heterogenität zwar als Chance bejaht, durch die konkrete Unterrichtspraxis und Strategie des Schulsystems jedoch immer wieder versucht wird, möglichst Homogenität herzustellen (Tillmann & Wischer 2006, S. 44).

Um diese Diskrepanz abzufangen und eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schulklassen zu finden, werden u.a. die Stichworte Inklusion, Differenzierung, Individualisierung, Adaptivität oder Passung (Kraus & Topf 2017; Reusser et al. 2013; Wolff 2010) genannt, die im Folgenden geklärt und in den aktuellen Forschungsdiskurs eingebettet werden.

### 2.2.1 Inklusion und Integration

Hauptgedanke der Inklusion ist, dass alle Menschen verschieden sind und dass allen Menschen gleiche Rechte zustehen (Errens 2017, S. 5). Im Gegensatz dazu wird unter Integration eine Aufnahme behinderter<sup>17</sup> Menschen in die Gesellschaft verstanden (ebd., S. 5).

Die Frage nach der Relevanz einer «inklusiven Didaktik» wird seit Anfang der 2010er-Jahre vermehrt gestellt (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2019, S. 423) und drängt den Begriff der Integration in den Hintergrund. Im Kanton Bern tritt im Jahre 2022 das revidierte Volksschulgesetz (Kanton Bern 2021a) in Kraft, das auf einen inklusiven, und nicht mehr auf einen integrativen, Unterricht besteht. In der Umsetzung wechselt die Zuständigkeit der «besonderen»<sup>18</sup> Volksschulen», womit Transparenz und vereinfachte Prozesse geschaffen werden sollen (ebd.).

Mit Bezug auf die Schule und den Unterricht besteht der Unterschied zwischen Inklusion und Integration darin, dass in integrativen Schulen Kinder mit ihren Bedürfnissen in ein

---

<sup>17</sup> Der Terminus «behindert» bzw. «Behinderung» wird je nach Begriffsgeschichte und Kontext nicht einheitlich definiert, grenzt sich aber von «Nicht-Behinderung» ab und orientiert sich an den sozialen, gesellschaftlichen bzw. schulisch gesetzten Normen (Ziemen 2018, S. 16). Oft wird befürchtet, mit dem Wort «Behinderung» zu stigmatisieren oder zu beleidigen. Deshalb hat sich eine Reihe von alternativen Beschreibungen etabliert, wie beispielsweise «besondere Bedürfnisse» oder «andersfähige Menschen». Allerdings werden diese Termini von wenigen behinderten Menschen verwendet, weil sie nicht zutreffen. Die Bedürfnisse behinderter Menschen sind nicht «besonders», sondern genauso vielfältig und vielseitig wie die Bedürfnisse von nicht behinderten Menschen (Leidmedien o. J.). Im schulischen Setting in Deutschland wird oft von «Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf» gesprochen und auf den Begriff «Behinderung» verzichtet (Ziemen 2018, S. 16). In der Schweiz wird im Schulkontext tendenziell auf die Bezeichnung «Kinder mit besonderen Bedürfnissen» zurückgegriffen; der Terminus «Menschen mit Behinderung» wird aber parallel dazu verwendet und auch in Leitfäden und Broschüren wird darauf Bezug genommen (EnableMe, Stiftung MyHandicap, o. J.; Kanton Bern 2021b). Wichtig ist aus meiner Sicht, dem Wort «Behinderung» bzw. «behindert» das Wort «Mensch» hinzuzufügen, um behinderte Menschen nicht auf ein Merkmal zu reduzieren, das alle anderen Eigenschaften dominiert (Leidmedien o. J.). Ausserdem impliziert der Terminus «behinderte Person» eine soziale Dimension – behinderte Menschen werden oft auch von der Gesellschaft behindert, beispielsweise durch Vorurteile, durch Hindernisse o.ä. – die die Beeinträchtigung behinderter Menschen erst zum Problem macht (vgl. Leidmedien o. J.).

<sup>18</sup> Zum Umgang mit dem Terminus «besonders» in «Besondere Volksschulen» vgl. Fussnote 17.

bestehendes System integriert werden, ohne dass sich der Unterricht diesen Kindern anpasst (Grimm, Meyer & Volkmann 2015, S. 146). Inklusion hingegen *«implies a change in terms of organization and approach. The system as such needs to be reconceptualised and adapted so that it can accommodate all learners»* (ebd., S. 146). Inklusion steht also für eine Berücksichtigung und für eine Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt (Lindmeier & Lütje-Klose 2019, S. 587). Die UNO-Behindertenrechtskonvention wurde von der Schweiz im Jahre 2006 unterzeichnet, 2014 ratifiziert und trat am 15. Mai 2014 in Kraft (Eidgenössisches Departement des Innern o. J.). Diejenigen Staaten, die diese Konvention unterzeichnet haben, verpflichten sich, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten, in welchem alle Menschen Zugang zu einem hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht haben (EnableMe, Stiftung MyHandicap, o. J.). In der Schweiz ist die Differenzierung zwischen inklusiver und integrativer Schule jedoch weniger stark eine ideologische Debatte als in anderen Ländern, denn trotz Recht auf die integrative Schule wird nicht jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen zwangsläufig auch inklusiv beschult. Wer auf eine besondere schulische Infrastruktur angewiesen ist oder wenn alle beteiligten Parteien zum Schluss kommen, dass es im Sinne des Kindes ist, den Unterricht an einer Sonderschule zu besuchen, müsse dies stets möglich gemacht werden (ebd.). In der Schweiz liegt die gesamte fachliche, rechtliche und finanzielle Verantwortung für die Schulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf bei den Kantonen (ebd.).

Im Schuljahr 2011 ist im Kanton Bern der sogenannte Integrationsartikel, der Artikel 17 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern, in Kraft getreten. In diesem Artikel wird verlangt, dass möglichst alle Kinder – Kinder mit besonderen Bedürfnissen eingeschlossen – in derselben Klasse unterrichtet werden. «Besondere Bedürfnisse»<sup>19</sup> können Kinder haben, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration<sup>20</sup> erschwert wird. «Besondere Bedürfnisse» können aber auch Schüler:innen mit ausserordentlichen Begabungen haben. Auch hochbegabte Lernende sollten vor diesem Hintergrund entsprechende Förderung erhalten, beispielsweise durch eine Anreicherung des Lehrangebots durch Zusatzangebote (Tomlinson 2017, S. 71; Kiper 2009, S. 82).

---

<sup>19</sup> Vgl. Fussnote 17.

<sup>20</sup> Betrachtet man die Gesamtheit der Heterogenitätsdimensionen, zeigen sich Benachteiligungen, Diskriminierungen und Marginalisierung als negative Auswirkungen auf wahrgenommene Merkmale von Personen oder Personengruppen (Ziemen 2018, S. 17). Allerdings stellen diese Differenzkonstruktionen stets Bewertungen dar und berücksichtigen die Innenperspektive der betroffenen Menschen nicht (ebd., S. 18). Inklusion bleibt damit eine allgemeindidaktische Aufgabe, wird aber gleichzeitig zur Herausforderung für den Fachunterricht bzw. für die Fachdidaktiken. Um dieser Anforderung zu begegnen, sollten alle Heterogenitätsdimensionen – und keineswegs nur die sonderpädagogische Heterogenitätsdimension – einbezogen werden (Koch-Priewe; Köker & Störtländer 2019, S. 424).

Ziel ist, dass durch den Einsatz besonderer Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung, nötigenfalls Schulung in besonderen Klassen, reduzierte oder erweiterte individuelle Lernziele<sup>21</sup>, Nachteilsausgleiche<sup>22</sup>, etc., in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden soll. Die Antwort, um solchen besonderen Massnahmen zu begegnen, könnte also in reichhaltigen Lernumgebungen, die für alle zugänglich sind, liegen. Damit verknüpft ist ein anderes Lehr-Lernverständnis:

In general, there needs to be a shift toward a learning scenario where rich and sufficient learning opportunities are presented to everyone for all learners to participate in learning (Grimm, Meyer & Volkmann 2015, S. 157).

Die Formen und Massnahmen der Binnendifferenzierung und Individualisierung (vgl. Kapitel 2.2.5), um der Heterogenität gewinnbringend zu begegnen, lassen sich folglich ebenfalls auf den inklusiven Unterricht übertragen.<sup>23</sup>

### 2.2.2 Äussere Differenzierung

Im Sinne der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis (1927-2016) lässt sich die Professionsanforderung nach einem adäquaten Umgang mit Heterogenität dahingehend begründen, dass alle Lernende in Bildungsprozessen befähigt werden sollen, selbstbestimmt und autonom zu agieren, frei zu denken und moralisch zu entscheiden (Klafki 1996, S. 19). Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der Schule, einen Rahmen für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu schaffen. Zwar wurde bereits um 1800 von dem deutschen Philosophen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart auf die «Verschiedenheit der Köpfe» aufmerksam gemacht (Müller 2018, S. 19; Herbart 1808, S. 453). Er kritisierte, dass es ein Grundfehler aller Schulgesetze sei, darauf nicht zu achten (ebd.). Differenzierung wird jedoch im grösseren Rahmen erst seit den 1970er und 1980er-Jahren diskutiert, als innere und äussere Differenzierung im Zuge verschiedener Schulreformen Aufschwung erlebten (Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 47). Ursprünglich stammt der Begriff «Differenzierung» aus dem lateinischen «differentia» und

---

<sup>21</sup> Für Schüler:innen, welche dauernd deutlich mehr oder deutlich weniger leisten als durch die Lernziele bzw. Grundansprüche vorgegeben ist, kann die Schulleitung auf Antrag der Lehrperson und mit Einverständnis der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten ab dem 3. Schuljahr reduzierte bzw. erweiterte individuelle Lernziele bewilligen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2019, S. 14), allerdings ist das Kind bereits vorher mit innerer Differenzierung zu fördern (ebd., S. 14). Die Verfügung individueller Lernziele betrifft in der Regel promotionswirksame Fachbereiche. Individuelle Lernziele sollen nur dann angewandt werden, wenn alle übrigen Unterstützungs- und Ausgleichsmassnahmen ausgeschöpft wurden (ebd., S. 14).

<sup>22</sup> Nachteilsausgleiche bzw. Ausgleichsmassnahmen können dann gewährt werden, wenn die Lernenden dadurch die Grundansprüche des Lehrplans erreichen können (ebd., S. 15).

<sup>23</sup> Trotzdem stehen weder der inklusive Unterricht noch die in Zusammenhang mit Inklusion erläuterten Massnahmen im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Zentrum. Diese Massnahmen werden daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, Anhaltspunkte liefert jedoch beispielsweise der Leitfaden «Integration und besondere Massnahmen IBEM in der Volksschule des Kantons Bern» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2019) zur Umsetzung des Artikels 17.



beschreibt «Verschiedenheit» (Vollstädt 1997, S. 37). Der Begriff «Differenzierung» ist jedoch vielschichtig und wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Auch die Abgrenzung zu weiteren Konstrukten wie Individualisierung, individualisierendem Unterricht (Hess & Lipowsky 2017; Reusser et al. 2013) offenem Unterricht (Lin-Klitzing 2020; Bohl, Batzel & Richey 2012), adaptivem Unterricht bzw. adaptiver Lehrkompetenz (Adamina 2019; Corno & Snow 1986), Passung (Helmke 2021; Labudde 2019), Binnendifferenzierung oder innerer Differenzierung (Tomlinson 2017; Eisenmann 2016; Wolff 2010; Böttger 2006) wird unterschiedlich gehandhabt. «Differenzierung» lässt sich als Unterrichtsprinzip definieren, das «für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung» umfasst (Wiater 2014, S. 6). Die «äussere Differenzierung» teilt die Population der Lernenden «nach irgendwelchen Gliederungs- und Auswahlkriterien, z.B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen» in Gruppen auf, die dann «räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten unterrichtet werden» (Klafki & Stöcker 1996, S. 173). Man versucht also, Lernende mit gleichen oder ähnlichen Merkmalen nach Jahrgangsklassen, Leistungszügen oder Schultypen zu gruppieren (Labudde 2019, S. 214).

Meist erfolgt die Bildung möglichst homogener Lerngruppen aufgrund von Kriterien oder Merkmalen, die als lernrelevant eingestuft werden, wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Interesse, Lernmotivation, kulturelle und soziale Herkunft, Konzentrationsvermögen, etc. (Böttger & Sambanis 2021, S. 111; Müller 2018, S. 10). Die Nähe zum Konstrukt «Heterogenität» ist offensichtlich, denn Heterogenität manifestiert sich anhand von Differenzierungskriterien wie Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Motivation, Intelligenz, Sprachbegabung, biografischer Hintergrund, Lernstil und Lernstrategien (Thaler 2018, S. 129).

Einige dieser Differenzierungskriterien sind leicht erkenn- und messbar, wie beispielsweise das Alter oder das Geschlecht, andere wie beispielsweise die Neigung, das Interesse oder die Begabung hingegen sind schwerer fassbar (Müller 2018, S. 10).

Es lassen sich vier Reaktionsformen zum Umgang mit heterogenen Klassen ausmachen, wobei diese Reaktionsformen teilweise nicht ganz trennscharf sind (Weinert 1997, S. 51). Verpflichten sich Lehrpersonen der *passiven Reaktionsform*, ignorieren sie Lern- und Leistungsunterschiede und orientieren sich an fiktiven Durchschnittslernenden. In den Anfängen der Volksschule in der Schweiz gab es kaum Konzepte zur Bildung von Lerngruppen (Reusser et al. 2013, S. 52) und die Unterschiede zwischen den Lernenden wurden kaum wahrgenommen; die Lehrpersonen verhielten sich also passiv.

Bei der *substitutiven Form* wird versucht, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Mit der Bildung von Jahrgangsklassen ist es möglich – zumindest in Bezug auf das Alter – möglichst homogene Klassenzüge zu bilden. In der Schweiz im Allgemeinen und im Kanton Bern im Besonderen wird beispielsweise noch immer akribisch nach Geburtsmonat

der Kinder separiert; der Stichtag gilt als Anhaltspunkt für den Beginn der Schulpflicht der Kinder im Kanton Bern (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2022b, S. 4). Die Erziehungsberechtigten können zwar, wenn sie dies wünschen, ihr Kind ein Jahr später in das erste Kindergartenjahr eintreten lassen, dies erfordert jedoch ein Gesuch an die Schulleitung (ebd., S. 4).

Als weitere Beispiele dieser äusseren Differenzierungsform sind u.a. Klassenwiederholungen oder Rückstellungen zu nennen, die erfolgen, wenn ein Kind trotz Altershomogenität stark über- oder unterfordert sein sollte (Weinert 1997, S. 52). Selbstverständlich sind aber auch die in Kapitel 2.2.1 aufgeführten besonderen Klassen oder Sonderschulen äussere Differenzierungsmaßnahmen.

Eine weitere Massnahme äusserer Differenzierung ist auch die nach dem 6. Schuljahr erfolgende Zuweisung in unterschiedliche Schultypen oder -niveaus, die im Kanton Bern unter dem Begriff «Übertritt» zusammengefasst wird (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, o. J. c). Hier gilt das Kriterium der Leistung – starke Lernende besuchen die spezielle Sekundarschule (Spez-Sek) oder das Untergymnasium, mittelmässige bis gute Lernende die Sekundarschule und schwächere Lernende die Realschule. Die Entscheidung, welchen Schultyp die Lernenden nach dem 6. Schuljahr besuchen, sollte möglichst von den Lehrpersonen, den Eltern oder Erziehungsberechtigten und den Lernenden gemeinsam gefällt werden (ebd.). Kommt es zu keiner Einigung bei dieser Entscheidung, kann das Kind an einer kantonalen Prüfung teilnehmen, wo es je nach erzielter Punktzahl einem Schultyp zugewiesen wird (ebd.).

Für den Kanton Zürich werden seit den 1980er-Jahren vermehrt Stütz- und Fördermassnahmen wie Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Legasthenie- oder Dyskalkuliebehandlungen etc. eingesetzt, um eine Beschulung sämtlicher Lernender zu ermöglichen (Wolfisberg 2008, S. 197). Diese für den Kanton Zürich aufgeführten Massnahmen liessen sich aus meiner Sicht unverändert auf den Kanton Bern übertragen. Auch diese Massnahmen laufen schlussendlich darauf hinaus, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen (Reusser et al. 2013, S. 53). Auf Systemebene werden so äusserlich differenzierte Angebote geschaffen, was eine *Separation* der Lernenden zur Folge hat (Reusser et al. 2013, S. 53). So geht es um eine Reduktion der Unterschiede und darum, die Heterogenität möglichst gering zu halten (Weinert 1997, S. 52).

Eine andere Perspektive nimmt die dritte Möglichkeit ein, nämlich die der *aktiven Reaktionsform*. Hier passt nun die Lehrperson ihren Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede der Lernenden an (ebd., S. 52). Das Konzept des adaptiven Unterrichts oder der adaptiven Lernumgebungen (Gräsel, Hertel, Rohlf & Fingerle 2019, S. 464) lässt sich beispielsweise der aktiven Reaktionsform zuordnen (Weinert 1997, S. 52). Vor diesem Hintergrund wird auf eine methodische Differenzierung des Unterrichts verwiesen (Hess & Lipowsky 2017, S. 24).

Verpflichten sich Lehrpersonen der *proaktiven Reaktionsform*, fördern sie gezielt einzelne Schüler:innen durch bewusste adaptive Gestaltung des Unterrichts und unterscheiden bereits in der Vorbereitung zwischen basalen, für alle zu erreichenden Lernzielen und weiterführenden, aufbauenden Lernzielen. Damit wird an das Konzept des «Fundamentum & Additum» (Klafki & Stöcker 1996, S. 183) angeknüpft (vgl. Kapitel 2.2.8).

Bei diesen beiden Reaktionsformen wird also die Verschiedenartigkeit akzeptiert. Einige Autor:innen in der Pädagogik und in der Didaktik fassen diese beiden Möglichkeiten auf plakative Art dahingehend zusammen, dass sich Lehrpersonen, die so unterrichteten, vom Modell eines Einheitsunterrichts mit seinen 7G verabschieden müssen (Thaler 2019, S. 129; Helmke 2013, S. 36). Mit «7G» wird auf einen klassischen Unterricht verwiesen, in welchem alle **gleichaltrigen** Lernenden zum **gleichen** Zeitpunkt bei der **gleichen** Lehrperson im **gleichen** Raum mit den **gleichen** Methoden im **gleichen** Tempo das **gleiche** Ziel zu erreichen haben (Helmke 2013, S. 36).

Sowohl die dritte als auch die vierte Möglichkeit lassen sich der inneren Differenzierung zuordnen, die im nun folgenden Kapitel genauer erläutert wird.

### 2.2.3 Innere Differenzierung

Bei der inneren Differenzierung bleibt die Lerngruppe als Ganzes bestehen (Klafki & Stöcker 1996, S. 173). Durch pädagogische oder didaktisch-methodische Massnahmen wird versucht, der Individualität der Lernenden gerecht zu werden und den Unterschieden von Lernenden Rechnung zu tragen (Labudde 2019, S. 214; Wolff 2010, S. 54). Innere Differenzierung kann wie folgt von äusserer Differenzierung abgegrenzt werden:

Innere Differenzierung meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. Äusserer Differenzierung [...] (Klafki & Stöcker 1996, S. 173).

In meinem Promotionsprojekt verwende ich die Begriffe «innere Differenzierung» und «Binnendifferenzierung» synonym (Reusser et al 2013, S. 57; Bönsch 2011, S. 17; Wolff 2010, S. 54). Mit Binnendifferenzierung werden alle Massnahmen bezeichnet, die in «festen Lerngruppen temporär oder ständig Lernwege, Lernzeiten, Lernhilfen, Lernaufgaben für einzelne Lernende oder Teilgruppen variabel gestalten» (Bönsch 2011, S.17).

Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung bezieht sich in meinem Verständnis und im Gegensatz zu individualisiertem Unterricht (vgl. Kapitel 2.2.5) auf eine Gruppe von Lernenden innerhalb des Klassenverbandes (Hess & Lipowsky 2017, S. 24; Lipowsky & Lotz 2015, S. 158; Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 47) und nicht auf einzelne Lernende. Folglich stellt nicht unbedingt jede binnendifferenzierende Massnahme auch eine Individualisierung dar, aber mit jeweils genügend Differenzierungsmassnahmen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die

jeweils individuellen Voraussetzungen der Lernenden zu treffen und eine möglichst optimale Passung (vgl. Kapitel 2.3.4) zu erzielen (Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 47). Vor diesem Hintergrund ist das Prinzip der Binnendifferenzierung weniger aufwändig als Individualisierung und kann im Rahmen einer Unterrichtsstunde realisiert werden (ebd., S. 47). Dies erfordert jedoch ein differenziertes Klassenzimmer mit «*different avenues to acquiring content, to processing or making sense of ideas, and to developing products so that each student can learn effectively*» (Tomlinson 2017, S. 1). In Zusammenhang mit der Realisation von Binnendifferenzierung werden sowohl in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur als auch in der fremdsprachendidaktischen Literatur Prinzipien wie Methodenvielfalt, ganzheitliches Lernen, Öffnung des Unterrichts, Material- und Medienvarianz sowie kooperative Lernformen diskutiert (Böttger & Sambanis 2021; Eisenmann 2016, S. 360; Lipowsky & Lotz 2015; Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 49), um möglichst einen «*close match*», also eine gute Übereinstimmung zwischen Aufgabe (*task*) und Bereitschaft (*readiness*) bzw. Interesse (*interest*) und *learning profile* zu realisieren (Tomlinson 2017, S. 83).

Bei der Unterscheidung von innerer und äusserer Differenzierung gilt es, mehrere Ebenen zu berücksichtigen – jene des Schulsystems, jene der Schule und schliesslich jene des Unterrichts (Labudde 2019, S. 215; Hausser 1981, S. 22). Die Abbildung 3<sup>24</sup> fasst diese drei Ebenen der inneren und äusseren Differenzierung zusammen und grenzt die Begriffe visuell voneinander ab.

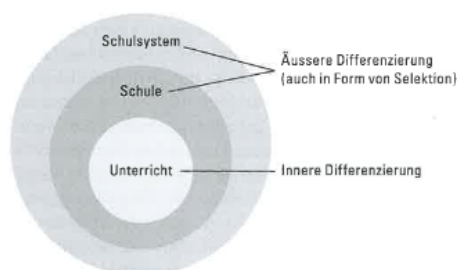


Abbildung 02: Differenzierungsebenen (Labudde 2019, S. 215).

Die Abbildung 4 weist darauf hin, dass sich innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung, ausschliesslich im Unterrichtsgeschehen manifestiert (Labudde 2019, S. 216; Wodzinski & Wodzinski 2007, S. 9). Folglich liegt hier der grösstmögliche Gestaltungsspielraum der Lehrpersonen, da sie bereits bei der Unterrichtsplanung proaktiv binnendifferenzierende Elemente einbauen können (Tomlinson 2017, S. 5). Ziel binnendifferenzierenden Unterrichts ist es, möglichst vielen Lernenden einer Klasse optimale Lernbedingungen zu bieten (Labudde 2019, S.

<sup>24</sup> Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Hausser (1981, S. 22), der von verschiedenen Differenzierungsebenen und deren Zuordnung zu innerer bzw. äusserer Differenzierung, spricht.

216). Um Lernende gezielt binnendifferenzierend zu fördern, ist die Erfassung der Eingangsvoraussetzungen notwendig (ebd., S. 216). Die Abbildung 4 stellt Binnendifferenzierung aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden dar.

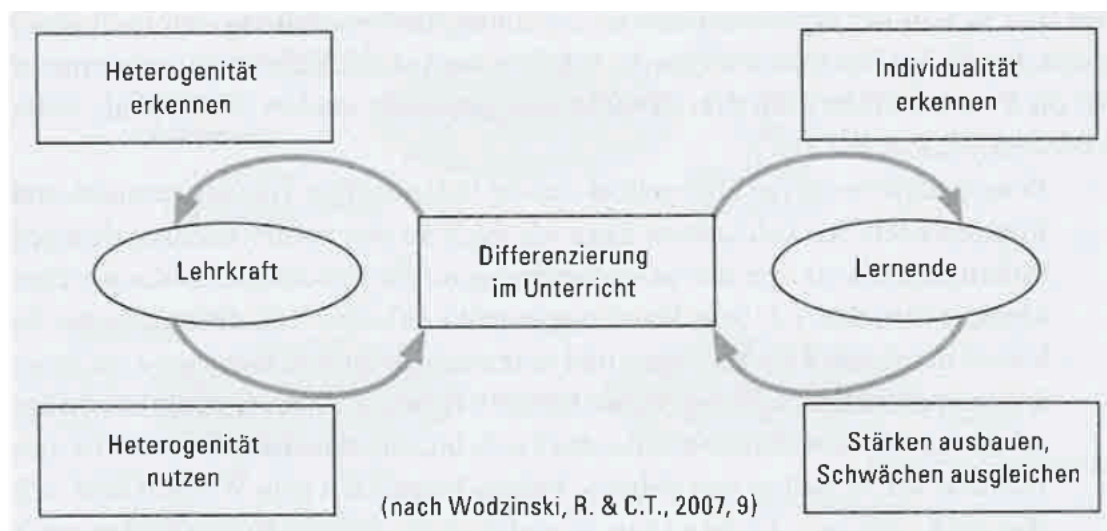


Abbildung 03: Innere Differenzierung aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden (Labudde 2019, S. 217).

Die Abbildung 4 zeigt durch den Kasten in der Mitte auf, dass die Ebene des Unterrichts im Zentrum steht. Aus der Perspektive der Lehrkraft bzw. Lehrperson, die auf der linken Seite repräsentiert wird, geht es darum, Heterogenität – im Sinne der aktiven oder proaktiven Reaktionsform – zu erkennen und sie danach im Unterricht möglichst produktiv zu nutzen. Die Lernenden, die rechts repräsentiert sind, sollen in ihrer Individualität wahrgenommen und erfasst werden – beispielsweise mittels der Analyse von Lernspuren – um danach gezielt und individuell Aufgaben in individuellen Tempi und mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad bearbeiten zu können (ebd., S. 216).

Die methodisch-didaktischen Massnahmen zur Gestaltung des Unterrichts lassen sich in der gängigen Forschungsliteratur zu Differenzierung in zwei miteinander kombinierbaren Grundformen unterteilen. Einerseits handelt es sich um die Variation von Methoden und Medien, andererseits um die Variation von Lernzielen und Lerninhalten (vgl. Kapitel 2.3.1).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass binnendifferenzierende Massnahmen in der vorliegenden Arbeit primär in Bezug auf Regelklassen diskutiert werden, da die Daten ausschliesslich in Regelklassen erhoben werden. Lernende mit besonderem<sup>25</sup> Förderbedarf, beispielsweise in Bezug auf die motorische oder die emotional-soziale Entwicklung werden nicht fokussiert, aber es sei an dieser Stelle auf den Überblick bei Kraus & Topf (2020, S. 410–414) verwiesen.

<sup>25</sup> Zum Terminus «besonders» vgl. Kapitel 2.2.1.

## 2.2.4 Gesteuerte und natürliche Differenzierung

Die innere Differenzierung kann weiter durch die offene und die geschlossene, gesteuerte bzw. gelenkte Differenzierung (Kress 2020, S. 10) unterschieden werden. Unter gesteuerter Differenzierung werden Massnahmen zusammengefasst, die von der Lehrperson ausgehen, also «gesteuert» sind (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 62) und den Lernenden auf der Basis eines vorgegebenen Curriculums beispielsweise individuelle Lernwege zuweisen (Heymann 2010). Bei der gelenkten Differenzierung entscheidet die Lehrperson im Grundsatz, was das Kind tut, aber sobald die Lernenden in der Lage sind, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, sollten sie das auch tun können (Kress 2020, S. 10). Die Kunst sei, herauszufinden, welchem Kind wie viel Lenkung guttue, und auszuprobieren, ob etwas mehr Eigenständigkeit möglich sei (ebd., S. 10), um sich der offenen Differenzierung anzunähern. Hierbei hält sich die Lehrperson bei der Steuerung möglichst zurück (Heymann 2010, S. 8). Sie strebt an, die Lernenden

im Rahmen einer adaptiven, abwechslungsreichen Lernumgebung, aber innerhalb eines klar vorgegebenen Rahmens ihre individuellen Lernwege selbst finden zu lassen.

Der Lernweg des Einzelnen ergibt den Prozess selbst (ebd., S. 8).

Während also bei der gesteuerten, geschlossenen bzw. gelenkten Differenzierung die Verantwortung weitestgehend bei der Lehrperson liegt, wird bei der offenen Differenzierung die Passung (vgl. Kapitel 2.3.4), wann immer möglich, durch die Lernenden selbst vorgenommen, indem sie eigenständige Lernwege gehen. Je offener die Aufgabenstellungen seien, desto eher ergebe sich natürliche Differenzierung als Form der inneren Differenzierung (Moser Opitz 2010, S. 57). Natürliche Differenzierung sei dadurch gekennzeichnet, dass «alle Lernenden das gleiche Lernangebot erhalten», welches dabei möglichst das Kriterium der inhaltlichen Ganzheitlichkeit erfülle (Wittmann & Müller 2004, S. 15). Natürliche Differenzierung beziehe sich somit auf offene Angebote von Materialien und Aufgabenstellungen, aus welchen die Lernenden, ausgehend von ihrer Interessenslage, ihrer Motivation und ihrer Lernbedürfnisse, selbstständig auswählen können (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 62). Es sei nun an der Lehrperson, Lernbedingungen zu schaffen, die es den Schüler:innen ermöglichen, trotz ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen möglichst effizient lernen zu können (ebd., S. 62). Allerdings weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass ein Unterricht, der die Eigenständigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt rückt, sich auch nachteilig auf die Lernenden auswirken kann, da die Steuerung der Lehrperson nur indirekt über die Gestaltung von Lernumgebungen erfolgt und zu wenig direktiv ist (Eckhart 2013, S. 22). Lernende benötigen sowohl direktive Anleitung als auch Freiraum, um selbstständig lernen zu können; guter Unterricht sollte dabei nicht einseitig werden (ebd., S. 22).

Tomlinson fasst diese Thematik im Modell «Differentiation of Instruction» zusammen (vgl. Abbildung 5).

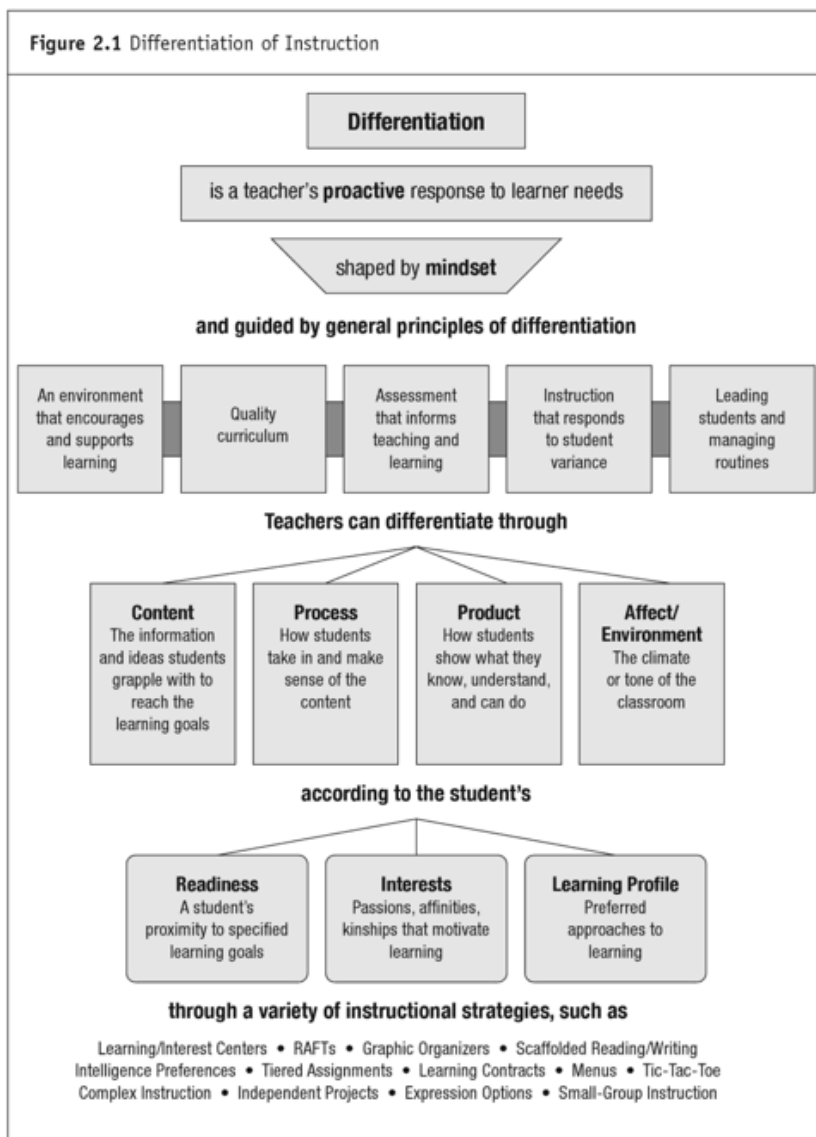


Abbildung 05: Differenzierend unterrichten (Tomlinson 2014, S. 20).

Differenzierend zu unterrichten, meint also, dass die Lehrperson die Inhalte, den Prozess, das Produkt oder die Lernumgebung je nach Bedürfnis ihrer Lernenden differenziert, und zwar durch eine Bandbreite an Strategien, Methoden, Formen und Massnahmen, von denen sie unten in ihrem Modell einige Ideen auflistet. Auf den Zusammenhang der Begriffe *readiness*, *interest* & *learning profile* wurde bereits in Kapitel 2.2.3 verwiesen, es handelt sich hierbei um drei mögliche Heterogenitätsfaktoren. Ich gehe davon aus, dass implizit weitere Heterogenitätsfaktoren wie Motivation (bei *interests*) oder Angst (bei *readiness*) und schliesslich auch Sprachlerneignung (bei *learning profile*) subsumiert werden können.

Das Modell eignet sich, um den Zusammenhang zwischen der Steuerung bzw. den Anweisungen der Lehrperson und die verschiedensten Bedürfnisse ihrer heterogenen Lerngruppe zu visualisieren.

### 2.2.5 Individualisierung und individualisiertes Lernen

Individualisierung bezeichnet eine «pädagogische Grundhaltung mit dem Ziel, *individualisiertes Lernen* zu stärken» (Reusser et al. 2013, S. 57). Anders als die innere Differenzierung nimmt die Individualisierung die zuvor erfassten Lernvoraussetzungen oder Interessen einzelner Lernenden in den Blickwinkel und stellt passende individuelle Lernangebote zur Verfügung (Hess & Lipowsky 2017, S. 24; Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 44). Hierfür braucht die Lehrperson jedoch entsprechende diagnostische Kompetenzen und genügend Ressourcen (Breidenstein 2014, S. 38) oder Freiräume, um diese individuellen Ausgangslagen überhaupt berücksichtigen zu können (Vaupel 2016, S. 91). So verstanden, ist Individualisierung eine extreme Ausprägung innerer Differenzierung, die vom Setting (Anzahl Lernende, Raumkapazitäten, etc.) und natürlich von der Lernumgebung abhängig und daher wohl nicht generell möglich ist (Reusser et al. 2013, S. 57). Das Ziel sollte aber sein, durch die Strukturierung des Unterrichts möglichst vielen Lernenden einer Klasse optimale Lernbedingungen zu bieten (Labudde 2019, S. 216) und durch ein optimal differenziertes Lernangebot Spielraum für individualisiertes Lernen zu eröffnen (Reusser et al. 2013, S. 57). Innere Differenzierung und individualisiertes Lernen können unter dieser Prämisse als zwei unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand begriffen werden: Während innere Differenzierung das Angebot fokussiert, rückt individualisiertes Lernen die Angebotsnutzung ins Zentrum (ebd., S. 57). Durch innere Differenzierung werden also Lernumgebungen für individualisiertes Lernen geschaffen (ebd., S. 57). Mit Blick auf die in Kapitel 1.6 formulierte Forschungsfrage 1 wird der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf das Angebot und somit auf die Perspektive der Lehrperson gelegt; die Lernenden und ihre Nutzung des Angebots werden nicht direkt beforscht.

### 2.2.6 Lernendenautonomie

Lernendenorientierung lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten – aus der Vermittlungs- und aus der Aneignungsperspektive. Aus der Vermittlungsperspektive gesehen meint Lernendenorientierung die Wertschätzung der Identität der Lernenden, den Einbezug ihrer Interessen und allenfalls mehrsprachigen Ressourcen sowie die Abstimmung der Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Lernenden (Sauer & Wolff 2018, S. 108; Martinez 2016, S. 244). Diese Abstimmung beinhaltet auch «differenzierte, abwechslungsreiche und gender-spezifische Lernangebote entsprechend den individuellen Lernerbedürfnissen<sup>26</sup>» (Martinez 2016, S. 244). Hierbei sei es unabdingbar, dass die Lernenden an der Differenzierung mitbeteiligt seien und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (Wolff 2010, S. 55). Diese Verantwortung und Selbstständigkeit auf Seiten der Lernenden ist eine wichtige Achse bei der

---

<sup>26</sup> Ich verwende hier und im Folgenden die Termini «Lernendenautonomie» und «Lernendenorientierung», es sei denn, ich integriere in meine Arbeit Zitate, in welchen die Autor:innen nicht gendern.



Lernendenorientierung. Die konsequente Form der Lernendenorientierung wird als Autonomie der Lernenden bezeichnet (ebd., S. 56). Ein hohes Mass an Autonomie der Lernenden wird beispielsweise für die Projektmethode benötigt, da hier selbstbestimmt und in Kooperation mit anderen Lösungen für gemeinsam formulierte Problemstellungen gesucht werden, wobei die Abgrenzung zu aufgabenorientierten Formaten fließend ist (Schart 2020, S. 49).

### 2.2.7 Weitere methodisch-didaktische Prinzipien im Fremdsprachenunterricht

Nebst den in Zusammenhang mit Binnendifferenzierung referierten Begriffen werden im schulischen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht im internationalen Diskurs weitere methodisch-didaktische Prinzipien diskutiert, auf die in diesem Kapitel kurz eingegangen wird. Eng verknüpft mit der funktionalen Mehrsprachigkeit als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 1.2) ist die kommunikative Methode bzw. die kommunikative Kompetenz, die die Alltagskommunikation ins Zentrum rückt (Reinfried 2020, S. 24). Der Mitteilungswert einer Aussage wird damit wichtiger als die korrekte sprachliche Realisierung (Merkl 2008, S. 7). Sie differenziert sich nach der kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren als Gegenbewegung zur vor allem im anglophonen Sprachraum dominierenden audiolingualen Methode heraus, bei der hauptsächlich mündliche Dialoge präsentiert und nachgesprochen werden (Reinfried 2020, S. 23; Doff 2016, S. 323). Im Zuge der kommunikativen Methode bemüht man sich, sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Sprachhandlungskompetenzen zu fördern und in Dialoge möglichst authentische Sprechakte einzubauen (Reinfried 2020, S. 23). Die flüssige Kommunikation (*fluency*) rückt dabei in den Fokus, während gleichzeitig die formale Korrektheit (*accuracy*) an Bedeutung verliert (Doff 2016, S. 324). Als Folge dieser Neuorientierung entwickeln sich weitere alternative Methoden wie beispielsweise die Suggestopädie<sup>27</sup>. Der Konstruktivismus ist eine Form der Erkenntnistheorie, die sich mit dem Entstehen und der Konstruktion von Wissen beschäftigt (Dilling 2022, S. 9). In der Wissenschaft werden verschiedene Ansätze des Konstruktivismus herausgebildet, so beispielsweise der radikale Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass es keine objektive Realität im Aussen geben kann, da Realität immer subjektiv konstruiert wird (von Glasersfeld 1987, S. 140), oder der soziale Konstruktivismus, der in der Interaktion mit anderen eine starke Motivation für Konstruktionen sieht (Moate 2010, S. 39). Der epistemische Konstruktivismus als entwicklungstheoretischer Ansatz findet seinen Ursprung um 1975 in den Arbeiten des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der Wissen als menschliche Konstruktion versteht und den Grundgedanken seiner Theorie wie folgt zusammenfasst:

---

<sup>27</sup> Die sogenannten alternativen Makromethoden des Fremdsprachenlernens wie beispielsweise die Suggestopädie, der *Total Physical Response* oder auch Sprachcamps stehen nicht im Zentrum des vorliegenden Projekts. Es sei an dieser Stelle auf den Überblick bei Hallet, Königs & Martinez (Hrsg.) (2020, S. 61–78) verwiesen.

Die Erkenntnis ist auf keinen Fall prädestiniert, weder in den inneren Strukturen des Subjekts, denn sie resultiert aus einer effektiven und ständigen Konstruktion, noch in den gegebenen Eigenschaften des Objekts, denn diese können nur dank der Vermittlung durch Strukturen erkannt werden, welche die erfassten Objekte bereichern (auch wenn die Bereicherung nur in ihrer Eingliederung in die Gesamtheit aller möglichen Objekte besteht). Mit anderen Worten, jede Erkenntnis beinhaltet eine Neuarbeitung, und das große Problem der Erkenntnistheorie besteht darin, diese mit zwei Tatsachen zu versöhnen: Die Neuschöpfungen erhalten, sobald sie geschaffen sind, eine formale Notwendigkeit, und sie (und nur sie) erlauben die Erfassung der realen Objekte (Piaget, Kohler & Kubli 2015, S. 17).

Die dem Konstruktivismus verpflichteten Pädagog:innen und Didaktiker:innen verstehen Lernen als aktiven Konstruktionsprozess. Mit Blick auf das schulische Lernen ist dabei Folgendes zentral: «Knowledge is built by the learner and not supplied by the teacher» (Papert 1990, S. 3).

Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht wird bei einer konstruktivistisch geprägten Fremdsprachendidaktik das Fremdsprachenlernen als Konstruktion verstanden (Wolff 2002, S. 12). Dabei ist der Ansatz eng verknüpft mit der Entwicklung der Autonomie der Lernenden, da es darum geht, die Fähigkeit zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen und Sprachenlernen herauszubilden und sich das entsprechende Wissen aktiv zu konstruieren<sup>28</sup> (ebd., S. 12).

Dass sprachliche Kompetenzen mittels «Aufgaben» (im anglophonen Raum «*tasks*») aufgebaut werden, entstammt der englischsprachigen Didaktik (Willis 1996). Bei der Aufgabenorientierung geht es darum, sich bei den Unterrichtsinhalten an den Erfahrungen der Lernenden zu orientieren und sie zur Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen zu befähigen (Müller-Hartmann & Schocker 2020, S. 52; Hallet 2011, S. 56).

Der aufgabenorientierte Ansatz wird als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes gesehen und rückt reale Kommunikationssituationen ins Zentrum (Piepho 1979). In den 1980er-Jahren entwickelt sich TBLT (*Task Based Language Teaching*) und erhält seit den 2000er-Jahren weiteren Aufschwung, weil in den bildungspolitischen Rahmenvorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001) TBLT zur Kompetenzentwicklung als geeignetes Verfahren empfohlen wird (Müller-Harmann & Schocker 2016, S. 326).

---

<sup>28</sup> Gemäss didaktischem Handbuch ist *Mille feuilles* einem konstruktivistischen Lernverständnis verpflichtet und bietet den Lernenden Materialien an, die es ihnen ermöglichen, sich entsprechend ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen selbst aktiv in den Lernprozess einzubringen bzw. diesen mitzugestalten (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 18). *Mille feuilles* zeichnet sich dadurch aus, dass in den Lerneinheiten tatsächlich viele offene Aufgabenstellungen angeboten werden.

Mittlerweile hat sich TBLT als verbreiteter Sprachlernansatz, der sich an den Lernenden orientiert, etabliert (ebd., S. 326) und es lassen sich je nach Kontext Ansätze von TBLT und von TSLT (*Task-Supported Language Teaching*) unterscheiden (Müller-Hartmann & Schocker 2020, S. 53). Während TBLT ein aufgabenorientiertes Curriculum zugrunde liege, unterliegen TSLT-Ansätze einer stärkeren sprachlichen Progression, weshalb die meisten Lehrwerke diese Ausrichtung verfolgen (ebd., S. 53).

Die Arbeit mit Lernaufgaben (*tasks*) durchläuft im Rahmen des *framework for task-based learning* (Willis 1996) mehrere Phasen (*task cycles*) und enthält *pre-tasks*, bei denen die Lernenden an die Inhalte herangeführt werden, einen *task cycle*<sup>29</sup> (Planung und Durchführung der Aufgabe) sowie einen *focus on form* (Spracharbeit).

Die Handlungsorientierung etabliert sich in den 1980er-Jahren als Unterrichtsprinzip. Sie zeichnet sich durch ein ganzheitliches, an den Lernenden orientiertes Prinzip aus, dessen Ziel die Erlangung einer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit ist. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernenden als verantwortlich handelnde Subjekte (Hallet 2020, S. 54). In den Fokus gerückt wird dabei die Fähigkeit, «im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen» (Bach & Timm 2009, S. 12).

Handlungsorientierung wird sowohl als fremdsprachliche Handlungs- und Diskursfähigkeit, als auch als didaktisches Prinzip, welches Interaktionsprozesse mit den Lernenden als zentralen Akteur:innen generiert, verstanden (Hallet 2020, S. 56). Vor diesem Hintergrund ist Handlungsorientierung eng verknüpft mit lernendenorientierten Ansätzen und tritt in offenen Unterrichtsformen auf (ebd., S. 56).

Neben der Handlungsorientierung ist die Inhaltsorientierung in der Fremdsprachendidaktik zentral. Bei der Inhaltsorientierung geht es darum, möglichst altersgemässe und spannende Inhalte zu erwerben und Sprache nicht isoliert, sondern in Verbindung mit Inhalten zu lernen (Neuner 2009, S. 15). Die Bedeutung der Inhalte (*Focus on meaning*) hat dabei Vorrang vor der Form der neuen Sprache (*Focus on form*) (Breidbach 2016, S. 331). Traditionellerweise stammen die Inhalte im Fremdsprachenunterricht aus den sprachlichen, kulturell-geografischen und auf höheren Schulstufen auch literarischen Teildisziplinen des entsprechenden Sprachenfaches (ebd., S. 333). Wird Inhaltsorientierung radikal umgesetzt, werden fremdsprachliche Kompetenzen zeitgleich mit dem Aufbau von Sachwissen gelernt (Frank Schmid

---

<sup>29</sup> Auch *Mille feuilles* lehnt sich mit einem Input, verschiedenen Aufgaben, die teilweise auch die Spracharbeit fokussieren und einer grösseren Schlüsselaufgabe am Ende einer Lerneinheit am *task cycle* an. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass Wortschatz und Grammatik zwar zentrale Bestandteile der kommunikativen Handlungsfähigkeit seien, dass sie aber in einem kompetenzorientierten Unterricht stets in den Diensten der sprachlichen Handlungsfähigkeit stünden und ihr somit untergeordnet seien (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 26).

2021, S. 23) und man spricht von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bzw. von bilinguaem Sachfachunterricht (Wolff & Sudhoff 2014, S. 14).<sup>30</sup>

Mit Blick auf die Inhalte und aus Gründen der Motivation sollten im Fremdsprachenunterricht möglichst authentische Texte und Materialien zum Einsatz kommen, um die Lernenden mit dem realen Sprachgebrauch der Zielkulturen vertraut zu machen (Klippel 2016a, S. 318). Dabei gilt es zu beachten, dass authentische Materialien aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität Lernende entmutigen können, aber sinnvoll eingesetzt, können die Lernenden damit auch angeregt werden (ebd., S. 318). Es gilt, gegebenenfalls zwischen zielkulturell orientierter Authentizität und lernkontextbezogener Authentizität zu unterscheiden (Leitzke-Ungerer 2010, S. 10). Nun mag das Prinzip der Authentizität vereinbar sein mit dem Prinzip der Motivation auf Seiten der Lernenden – aber dafür gerät es möglicherweise in Konflikt mit Konstrukten wie der Differenzierung oder der Individualisierung (Klippel 2016a, S. 320). Mit Blick auf die individuellen Ausgangslagen an den Schulen gilt es, bestimmte Prinzipien und Konstrukte zu priorisieren. Solche verschiedenen Konzepte, Modelle und Prinzipien innerer Differenzierung werden in Kapitel 2.3 ausgeführt.

## 2.3 Konzepte, Modelle und Prinzipien innerer Differenzierung

In Kapitel 2.3 werden einige grundlegende Konzepte, Modelle oder Prinzipien innerer Differenzierung ausgeführt, wobei mit dem grundlegenden Modell aus der erziehungswissenschaftlich geprägten Literatur, mit dem Modell des Fundamentums und Additums (Klafki & Stöcker 1996, S. 182) begonnen wird.

### 2.3.1 Fundamentum und Additum

Um der Heterogenität der Lernenden Rechnung zu tragen, sollte der Unterricht didaktisch-methodisch variabel gestaltet werden, was zu zwei Formen innerer Differenzierung, die miteinander kombinierbar sind, führen kann (Labudde 2019, S. 214; Klafki & Stöcker 1996, S. 182). Zum einen gibt es die Differenzierung von Methoden und Medien (bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten), die in der Abbildung 6 hell dargestellt ist. Zum anderen gibt es die in der Abbildung 6 dunkler dargestellte Differenzierung von Lerninhalten und Lernzielen (Labudde 2019, S. 214; Klafki & Stöcker 1996, S. 182). Mittels der Abbildung 6 werden diese Formen nicht nur visualisiert, sondern es wird aufgrund der Überlappung der Kreise auch die Kombinationen von Methoden und Medien bzw. von Lernzielen und Lerninhalten, aufgezeigt:

---

<sup>30</sup> Da im vorliegenden Projekt das Fach Französisch isoliert und nicht in Verbindung mit einem Sachfach unterrichtet wird, sei an dieser Stelle nur auf die Beschreibung von CLIL hingewiesen: Demnach ist CLIL «*a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*» (Mehisto et al. 2008, S. 9).

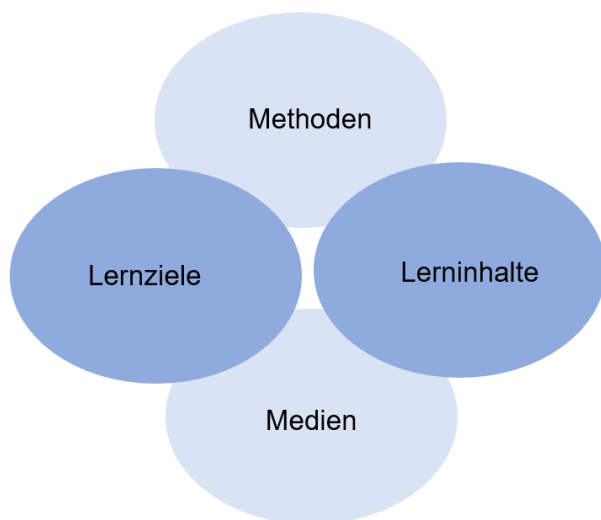


Abbildung 04: Zwei Grundformen innerer Differenzierung (Klafki & Stöcker 1996, S. 182).

Mit Bezug auf die zweite Grundform, die in der Abbildung dunkler dargestellt ist, wird eine Einteilung des Lernstoffs in einen Grund- oder Kernbereich (Fundamentum) (Klafki & Stöcker 1996, S. 183) und in erweiterte Anforderungen (Additum) vorgenommen. Die Zuteilung der Lerninhalte zum einen oder zum anderen Bereich erfolgt gemäss den formulierten Lernzielen. Die als Fundamentum definierten Inhalte sind dabei verbindlich. Andere Forschende gehen ebenfalls von zwei Grundmodellen aus – vom «zielorientierten» Modell, das darauf ausgerichtet ist, möglichst alle Lernenden der Klasse die gleichen Ziele erreichen zu lassen, oder vom «freigebenden» Modell, das die zeitgleiche Erreichung der gesetzten Ziele innerhalb einer Klasse aufgibt (Bönsch 2011, S. 16).

### 2.3.2 Adaptive Unterstützung

Der Begriff der Adaptivität entstammt – anders als die Konstrukte Differenzierung und Individualisierung – der pädagogischen Psychologie und wird im deutschsprachigen Raum ungefähr seit den 1970er-Jahren rezipiert (Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 48). Mit Adaptivität oder adaptivem Unterricht sollen mittels spezifischer Unterstützungsangebote die individuellen Unterschiede bzw. Voraussetzungen der Lernenden ausgeglichen werden (Gräsel, Hertel, Rohlf & Fingerle 2019, S. 465; Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 47).

Es kann zwischen Zweck und Art der Realisierung der Adaption unterschieden werden (Helmke 2021, S. 251–252; Leutner 1992). Für den Zweck der Adaption werden drei Modelle rezipiert. Zum einen das Fördermodell, in welchem ein ursachenbezogener Ausgleich von Kompetenzdefiziten stattfindet; weiter das Kompensationsmodell, in welchem defizitäre individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen verändert werden und schliesslich das

Präferenzmodell, das die ausgeprägten Stärken und Vorlieben der Lernenden durch beispielsweise passende Methoden nutzt (Leutner 1992). In Bezug auf die Realisation der Adaption werden drei Orientierungen unterschieden – die Anpassung des Lernziels, der Lehrmethode oder der Zeit – je nach Lernvoraussetzungen der Lernenden (Leutner 1992).

Die diagnostische Kompetenz einer Lehrperson bildet die Basis für das Differenzieren (Thaler 2018, S. 132). Es ist Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden gut zu kennen, um ihre Interessen, ihre Bedürfnisse, ihre Stärken aber auch ihre Schwächen bei der Unterrichtsplanung möglichst zu berücksichtigen (Doff 2016; Hallet 2011). Dieses Wissen ermöglicht Lehrpersonen, ihren Schüler:innen im Rahmen reichhaltiger Aufgaben vermehrt eine adaptiv-konstruktive Lernunterstützung, welche kognitiv- und affektiv-motivierend ist, anzubieten (Adamina 2019, S. 186). Das adaptive Unterrichten ist insbesondere in der lernpsychologisch orientierten Literatur ein häufig verwendeter Begriff (Hess & Lipowsky 2017). Dabei wird vor allem «die Passung der Lernangebote an die Lernenden» in den Fokus gerückt (ebd., S. 25). Die Nähe zum Konstrukt «Passung» wird an dieser Stelle deutlich und wird auch von Hess und Lipowsky betont (ebd., S. 25) (vgl. Kapitel 2.3.4).

Im folgenden Abschnitt wird in Zusammenhang mit Adaptivität auf den Begriff des *scaffoldings* eingegangen, da das Prinzip der adaptiven Unterstützung Parallelen aufweist mit Strategien des Mikro-*scaffoldings*.

### 2.3.3 Scaffolding

*Scaffolding* dient der Bereitstellung strukturierter Unterstützung, «mit der Lernende ausgehend von ihrem jeweiligen Lernpotenzial und Vorwissen schrittweise in die Lage versetzt werden, konkrete unterrichtliche Herausforderungen selbstständig zu bewältigen» (Thürmann 2020, S. 397). Die Unterstützung ist dabei temporärer Natur und wird nur so lange bereitgestellt, wie sie zur Überwindung von «Lernbarrieren» (ebd., S. 397) benötigt wird. Mittels *scaffolding* wird der Anspruch gehegt, die Integration von schwächeren Lernenden nicht durch die Herabsetzung von Lernzielen zu bewerkstelligen, sondern den Unterricht so zu gestalten, dass diese Lernenden die notwendige Unterstützung erhalten, um Lernbarrieren zu überbrücken.

In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen Mikro- und Makro-*scaffolding* bzw. im englischsprachigen Raum zwischen *soft scaffolds* und *hard scaffolds* unterschieden (Brush & Saye 2002, S. 2). Während Mikro-*scaffolding* Unterstützungsangebote bezeichnen, die sich inzidentell ergeben und die stets dynamisch sind wie beispielsweise Hilfen seitens der Lehrperson, ermutigendes Feedback, kurze Erklärungen, etc., werden mit Makro-*scaffolding* eher Unterstützungsangebote bezeichnet, die in unmittelbarem Zusammenhang zu den curricularen Zielen stehen und ein wesentliches Element in der Planung des Unterrichts ausmachen (Thürmann 2020, S. 398–399; Brush & Saye 2002, S. 2).

Sowohl *scaffolding* als auch das Konstrukt «Passung» (vgl. Kapitel 2.3.4) sind eng verknüpft mit Vygotskys (1978) Theorie der *proximal zone of development* (Helmke 2021, S. 249). Diese Theorie besagt, dass die unterrichtlichen Anforderungen im Idealfall etwas über dem aktuellen Wissens- und Entwicklungsstand der Lernenden liegen, aber auch nicht zu weit davon entfernt sein dürfen. Anforderungen in dieser «Zone der nächsten Entwicklung» (Vygotsky 1978) sind so angelegt, dass durch die Unterstützung der Lehrperson neues Wissen erworben wird, ohne dass dies durch Unter- oder Überforderung als nicht zielführend angesehen wird (Helmke 2021, S. 249; Adamina 2019, S. 185).

Der Ursprung des Begriffs *scaffolding* liegt in der Erforschung des natürlichen Spracherwerbs. Mithilfe der Erkenntnisse daraus konnte gezeigt werden, dass kompetentere Sprechende Kindern ein provisorisches Sprachgerüst zur Verfügung stellen. Dieses Gerüst hilft den Kindern, die nächsthöhere Zone zu erreichen (Jonas Lambert & Barabasch 2022, S. 131). In den 1990er-Jahren wurde diese Theorie auf den Zweitspracherwerb übertragen (Gibbons 2002). *Scaffolding* wird primär in denjenigen Bereichen rezipiert, in denen die Didaktik sowohl auf fachliche Inhalte als auch auf die sprachliche Realisierung ausgerichtet ist, womit weniger die Anfangsphase des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts betroffen ist (Thürmann 2020, S. 400). Da bei dem vorliegenden Projekt Lernende videografiert werden, die laut Lehrplan 21 bis Ende des 6. Schuljahres das Niveau A2.1 gemäss GER (Council of Europe 2018; Europarat 2001) erreichen sollen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf das Konzept der adaptiven Unterstützung (vgl. Kapitel 2.3.2) Bezug genommen.

#### 2.3.4 Passung

Mit Bezug auf die Didaktik und auf die Schulpädagogik werden verschiedene didaktisch-methodische Prinzipien diskutiert, an denen sich Unterricht orientieren sollte (Helmke 2021, S. 248; Klippel 2016a, S. 317), und die noch weiter ausdifferenziert werden. Als grundlegende Prinzipien werden beispielsweise Handlungsorientierung, Lernendenorientierung sowie Sach- bzw. Zielorientierung genannt (Wiater 2014, S. 8), die im didaktischen Dreieck vor allem die Inhaltsebene des Unterrichts betreffen (Klippel 2016a, S. 317). Zu den Unterricht regulierenden Prinzipien werden Differenzierung, Individualisierung, Motivierung, Strukturierung und Veranschaulichung gezählt und ferner Selbsttätigkeit und Ganzheit (Wiater 2014, S. 15–100; Kiel 2008), wobei sich auch diese Prinzipien grob den Bereichen des didaktischen Dreiecks zuordnen lassen (Klippel 2016a, S. 317). Die letzten beiden sind für das Lernen besonders relevant, die übrigen fokussieren insbesondere die Tätigkeit der Lehrperson. Das Prinzip der Passung fehlt gemäss Klippel sowohl bei Wiater (2014, S. 15–100) als auch bei Kiel (2012), aber in dem Prinzip der Passung seien Aspekte von Differenzierung, Individualisierung, Strukturierung und Motivation enthalten (Klippel 2016a, S. 317). Um Passung zu erläutern, wird ebenfalls auf Vygotskys Modell der Zone der nächsten Entwicklung Bezug genommen

(Helmke 2021, S. 249; Vygotsky 1978). Passung ist die «Notwendigkeit, die Komplexität des Lehrstoffs, die Verfahren seiner Vermittlung und die Organisation der Lernaktivitäten den Voraussetzungen der (individuellen) Lernenden» anzupassen (Klippel 2016a, S. 317). Durch Differenzierungsmaßnahmen erhöht sich die «Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Unterrichtsangebot und individuellen Nutzungsmöglichkeiten» (Reusser et al. 2013, S. 57). In der Fachdidaktik der Naturwissenschaften wird Passung eng mit dem Begriff der adaptiven Lehrkompetenz und mit Konzepten des *scaffoldings* rezipiert (Adamina 2019, S. 186–187). Bei der adaptiven Lehrkompetenz geht es darum, die eigene Lehrtätigkeit flexibel und durch Massnahmen der inhaltlichen Strukturierung<sup>31</sup> auf die verschiedenen Lernprozesse, Leistungen und Ergebnisse der Schüler:innen anzupassen, um dabei eine «möglichst optimale Passung» zu erzielen (Adamina 2019, S. 190). Solche Massnahmen der inhaltlichen Strukturierung im Rahmen einer adaptiven Lernunterstützung ermöglichen «in hohem Masse, dem Anspruch der natürlichen Differenzierung [...] nachzukommen» (ebd., S. 190). Die Nähe der Begriffe, ihre Verknüpfung miteinander und ihre gegenseitige Abhängigkeit zeigen sich am Prinzip der Passung auf eindrückliche Art und Weise.

### 2.3.5 Offener Unterricht

Beim offenen Unterricht wird eine Lernkultur angestrebt, die sich an den Lernenden orientiert (Reusser et al. 2013, S. 60). In Zusammenhang mit offenem Unterricht wird die Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht herausgestrichen, beispielsweise in organisatorischer, methodischer, inhaltlicher oder politisch-partizipativer Hinsicht (Lipowsky & Lotz 2015, S. 161; Bohl, Batzel & Richey 2012). Allerdings sei die unkritische Gleichsetzung von «offen» mit «gut», verbunden mit einer generellen Ablehnung frontaler Unterrichtsformen, problematisch und undifferenziert (Standop 2019, S. 453).

Unterrichtskonzepte oder spezifische Arbeitsformen wie beispielsweise freie Arbeit, Wochenplan, Projekt, Werkstattunterricht oder Stationenlernen werden oft als «offener Unterricht» bezeichnet, weil die Lernenden durch solche Formen grössere Wahlmöglichkeiten bzw. Freiheiten haben (Peschel 2002, S. 160). Ziel dieses offenen Unterrichts ist die zunehmende Selbstregulation bzw. Selbststeuerung schulischen Lernens durch die Lernenden selbst (Lin-Klitzing 2020, S. 46). Während Arbeitsformen wie beispielsweise das Stationenlernen eher selbstregulatives als selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, da die Lernenden zwar wählen können, wann sie wie mit wem und wo arbeiten, aber keine freie Inhaltswahl haben, wird beispielsweise in der freien Arbeit oder in Projekten (auch) inhaltlich relativ selbstgesteuert

---

<sup>31</sup> Mit Massnahmen der inhaltlichen Strukturierung sei beispielsweise gemeint, Lernprozesse in Lernschritte zu unterteilen oder adaptive Hilfestellungen (*scaffolds*) zu geben (Adamina 2019, S. 190).



gearbeitet (ebd., S. 49). Die Lehrperson ermöglicht insofern Differenzierung, indem sie versucht, den Lernenden das Lernen durch «ausgesuchte Materialien differenzierter und motivierender zugänglich zu machen» (Peschel 2002, S. 160). Während einerseits versucht wird, das Konstrukt des offenen Unterrichts durch verschiedene Dimensionen, anhand derer Unterricht in Bezug auf den Grad der Öffnung eingestuft werden kann, einzuordnen (Lipowsky & Lotz 2015), hat andererseits offener Unterricht nur einen Stellenwert im Rahmen einer «Gesamtchoreografie» des gesamten Unterrichts (Gudjons 2004, S. 8). Vor diesem Hintergrund sollte «offener Unterricht» denjenigen Konzepten vorbehalten bleiben, die eine Mitbestimmung der Lernenden im Sinne von Partizipation und Selbstbestimmung ermöglichen; während eine Beteiligung auf methodischer oder organisatorischer Ebene zwar eine Öffnung des Unterrichts im Sinne von Selbstorganisation oder Selbstregulierung, aber keinen offenen Unterricht darstellt (Bohl & Kucharz 2013, S. 19; Bohl 2000, S. 159).

In Bezug auf die Wirksamkeit offenen Unterrichts können aktuell keine Schlüsse gezogen werden, was vor allem der Komplexität der Abläufe zur Untersuchung offenen Unterrichts sowie den unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf die Begrifflichkeiten geschuldet ist (Standop 2019; S. 455; Bohl & Kucharz 2013). Zudem kommt es in Bezug auf die Wirkung offenen Unterrichts weniger auf die Oberfläche des Unterrichts an als vielmehr auf die Tiefenstrukturen (Reusser et al. 2013, S. 64). Während mit der Oberfläche des Unterrichts beispielsweise das Methodenspektrum, die Vielfalt des Lernangebots oder zeitliche und inhaltliche Freiheiten gemeint sind, bezieht sich die Tiefenstruktur auf die kognitive Aktivierung einzelner Lernender, auf die Fokussierung gründlichen Verstehens und auf die adaptive Unterstützung durch die Lehrperson (Helmke 2009, S. 259) (vgl. Kapitel 2.3.8).

Allerdings weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Einstellungen bzw. Überzeugungen der Lehrpersonen das Selbstbestimmungsempfinden der Lernenden – unabhängig vom tatsächlich gewährten Freiraum – beeinflussen (Bohl & Kucharz 2013). Zudem ist die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden im individualisierten Unterricht oft nicht so beschaffen, dass die Lernenden tatsächlich in ihrem Lernen weiterkommen. Unterrichtsbeobachtungen legen gar den Schluss nahe, dass es Lehrpersonen im offenen Unterricht eher um organisatorische Aspekte geht als um die inhaltliche Unterstützung und um die Anregung der Lernenden zur vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, dafür ist offener Unterricht auf organisatorischer Ebene gut strukturiert (Lipowsky & Lotz 2015, S. 175; Bohl & Kucharz 2013, S. 82).

Eine zusammenfassende Darstellung zur Abgrenzung von Differenzierung, Individualisierung und offenem Unterricht, die für das vorliegende Projekt leitend ist, findet sich bei Hess und Lipowsky (2017, S. 24).

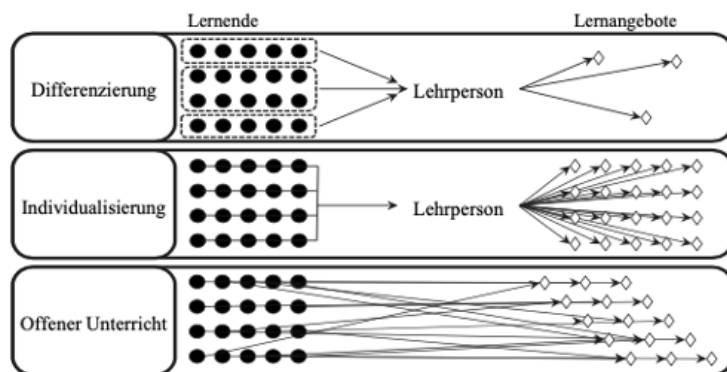


Abbildung 05: Schematische Darstellung von Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität (Hess & Lipowsky 2017, S. 24).

Während Abbildung 7 darauf verweist, dass bei der Differenzierung Lernangebote an Gruppen von Lernenden (beispielsweise an besonders leistungsstarke oder leistungsschwache Gruppen) gemacht werden, werden bei der Individualisierung für jedes einzelne Kind auf seinem individuellen Lernstand entsprechende Angebote initiiert. Dies bedeutet jedoch, dass eine Lehrperson je nach Anzahl der Kinder etwa zwanzig verschiedene Angebote bereitstellen müsste (Hess & Lipowsky 2017, S. 24). Im offenen Unterricht und durch geöffnete Unterrichtsformen übernehmen die Lernenden mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess (Bohl & Kucharz 2013). Somit können sie das für sie individuell passende Angebot selbst auswählen und eine optimale Passung, bezogen auf ihre individuellen Lernstände, gewährleisten (Adamina 2019, S. 184). Im vorliegenden Projekt und mit Blick auf die in Kapitel 1.6 formulierte Forschungsfrage 1 ist es naheliegend, dass aufgrund der Lehrwerkbasierung vor allem Formen und Massnahmen der inneren Differenzierung fokussiert werden.

### 2.3.6 Innovative Lernumgebungen und reichhaltige Aufgaben

Als konkreten Umsetzungsvorschlag zur Binnendifferenzierung und um sich der natürlichen Differenzierung anzunähern (Moser Opitz 2010, S. 57), werden «innovative Lernumgebungen» vorgeschlagen, die eine gute Balance zwischen gemeinschaftlichem und personalisiertem Lernen aufweisen (Reusser et al. 2013, S. 49).

In der fachdidaktisch-erziehungswissenschaftlichen Literatur sind oft verwendete Begriffe für innovative Lernumgebungen «substanzielle Lernumgebungen» (Wittmann 1998, S. 337), «reichhaltige Lernaufgaben» (Adamina & Hild 2019, S. 122), «adaptive Lernumgebungen» (Gräsel, Hertel, Rohlf & Fingerle 2019) oder auch «offene Aufgaben» (Moser Opitz 2010, S. 57). Ob (innovative) Lernumgebungen oder reichhaltige Aufgaben – mittels solcher Lernumgebungen werden in der Regel vielfältige Lernwege eröffnet, Lernprozesse ausgelöst, die Lernenden bei offenen Problemstellungen durch *scaffolds* unterstützt, das kooperative Lernen gefördert und folglich natürliche Differenzierung begünstigt (Adamina & Hild 2019, S. 122). Im

Zuge eines Unterrichts, in welchem auch Medien zur Anwendung kommen, sind Medienobjekte ebenfalls stets Teil einer «komplexen Lernumgebung» (Pirnay-Dummer & Spengler 2019, S. 487). In der naturwissenschaftlich-fachdidaktischen Literatur ermöglichen reichhaltige Lernaufgaben den Schüler:innen üblicherweise zudem das «Lernen am gleichen Gegenstand<sup>32</sup>» (Fiechter et al. 2021, S. 13; Brunner & Imhof 2017, S. 356). Insbesondere in Zusammenhang mit jahrgangsübergreifendem Lernen ist dies ein wichtiger Aspekt, der in Kapitel 3 genauer erläutert wird.

### 2.3.7 Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen werden seit der Jahrtausendwende als vielversprechende Unterrichtsform diskutiert (Bonnet 2020, S. 98). Kooperative Lernformen sind von der Sozialform der Gruppenarbeit abzugrenzen, da echtes kooperatives Lernen konzeptionell weiterentwickelt ist und sich in einem «systematischen und reflektierten Umgehen» mit Gruppenarbeit manifestiert (Gläser 2007, S. 117). Unter diesen Bedingungen ist es dem Lernen in Einzelarbeit deutlich überlegen (Lipowsky & Lotz 2015, S. 181).

In einem weiten Verständnis kooperativen Lernens sind sowohl Ziele als auch Wege der Arbeit von Lernenden und Lehrenden frei – also kooperativ – verhandelbar (Bonnet 2020, S. 98). In einem engeren Verständnis basieren kooperative Lernformen auf der klassischen *Think-Pair-Share*-Methode, bei der die Lernenden sich zunächst mit einem Problem oder einer Aufgabe in Einzelarbeit beschäftigen und die Ergebnisse danach in Partner- oder Gruppenarbeit austauschen (Bonnet 2020, S. 98; Schroeder 2020, S. 396). Für die Einzelarbeitsphase kann die Lehrperson den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen bestimmen und gezielt Lernenden zuteilen (Schroeder 2020, S. 396). In diesem Zusammenhang wird auf einen grundlegenden Unterschied von innerer Differenzierung und kooperativen Lernformen verwiesen (Eckhart 2010, S. 136). Während die innere Differenzierung nämlich viel stärker von individuellen Bedürfnissen ausgeht, bilden beim kooperativen Lernen gemeinsame Bedürfnisse den eigentlichen Ausgangspunkt (ebd., S. 136). Damit kooperatives Lernen gelingt, sind Elemente wie unterstützende direkte Interaktion, Erwerb und Einsatz sozialer Kompetenzen sowie Reflexion der Gruppenprozesse zu erfüllen (Bonnet 2020, S. 98). Weiter werden positive Abhängigkeit und persönliche Verantwortlichkeit genannt (Bonnet 2020, S. 98; Gläser 2007, S. 119). Während mit ersterem gemeint ist, dass die Aufgabe nur bearbeitet werden kann, wenn alle Lernenden ihre Teilaufgabe erledigen, zielt die persönliche Verantwortlichkeit eher auf die Haltung der Lernenden ab, ihren Teil auch tatsächlich einzubringen (Bonnet 2020, S. 98).

---

<sup>32</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Konstrukte «Lernen am gleichen Gegenstand» und «Lernen am gemeinsamen Gegenstand» synonym und gemäss dem Verständnis von Feuser (2013, S. 284) verwendet.

Unterschiede zwischen den Lernenden werden dabei – als Abgrenzung zur traditionellen Gruppenarbeit – keineswegs als störende Elemente wahrgenommen (Eckhart 2020, S. 136). Kooperative Lernformen können sich im Sinne von Mikromethoden über einzelne Unterrichtsstunden erstrecken oder als Makromethoden Sequenzen von mehreren Unterrichtslektionen oder projektartig durchgeführten Schul- oder Halbjahren umfassen (Bonnet 2020, S. 99). Folgende Wirkungen kooperativen Lernens werden in der Forschung rezipiert (Bonnet & Hericks 2020): So biete kooperatives Lernen den Lernenden eine Art Schonraum, und sie könnten sich in einem kleinen Rahmen auf spätere Äusserungen in der Klasse vorbereiten. Zudem würden Prozesse der gegenseitigen Verständnissicherung im Sinne von *negotiations of meaning* ins Zentrum gerückt. Weiter fördere kooperatives Lernen die Perspektivenübernahme und den Gruppenzusammenhalt (Bonnet 2020, S. 99).

Der Lehrperson fällt in diesem Zusammenhang eine neue Rolle zu (Gläser 2007, S. 120). Es ist wichtig, Gruppen wirklich autonom arbeiten zu lassen und nicht belehrend in Gruppenprozessen zu intervenieren, damit sich kooperatives Lernen vollumfänglich entfalten kann (Bonnet 2020, S. 101). Die Lehrperson übernimmt also die Lernbegleitung, was sie aber nicht von der Strukturierung der Lernprozesse entbindet (Gläser 2007, S. 120). Gerade für Lernende mit niedrigen Lernvoraussetzungen sind hoch strukturierte Kleingruppenarbeitsformen zentral, während Lernende mit hohen Lernvoraussetzungen auch von weniger durchstrukturierten Situationen profitieren (Reusser et al 2013, S. 138; Reinmann & Mandl 2006, S. 650).

In der Regel finden kooperative Lernformen zu zweit oder in Kleingruppen statt. In der vorliegenden Arbeit wird für den empirischen Teil zwischen Partner- und Gruppenarbeit unterschieden (vgl. Kapitel 2.4.3) und in Kapitel 8 wird diskutiert, inwiefern es sich bei den erhobenen Partner- oder Gruppenarbeitsphasen um kooperative Lernformen bzw. um Formen und Massnahmen zur inneren Differenzierung handelt.

### 2.3.8 Tiefen- und Oberflächenstrukturen

Was im Unterricht passiert, lässt sich auf verschiedenen Ebenen und durch verschiedene Merkmale beschreiben. Auf der ersten, obersten Ebene sind allgemeine Organisationsformen und Rahmenbedingungen angesiedelt. Auf dieser Ebene wird beispielsweise unterschieden, ob der Unterricht in leistungshomogenen Klassen oder in jahrgangsübergreifenden Klassen stattfindet, ob es sich um Förder- oder Regelunterricht etc. handelt (Kunter & Trautwein 2013, S. 62–63) – auch Formen der äusseren Differenzierung können auf dieser Ebene abgebildet werden. Auf einer weiteren Ebene lassen sich Methoden des Unterrichts darstellen. Hier handelt es sich primär um Formen der Unterrichtsorganisation, die nach bestimmten Prinzipien gestaltet sind. Beispiele hierfür sind Projektarbeiten, Wochenplanarbeiten oder offene Unterrichtsformen (vgl. Kapitel 2.3.5). Je nach Betrachtungsweise werden die Sozialformen ebenfalls zu diesen Methoden oder Unterrichtsformen gezählt (Hass 2016, S. 335) oder sie werden

gesondert betrachtet (Kunter & Trautwein 2013, S. 64). Es herrscht aber Einigkeit, dass die Sozialformen elementarer Teil der Methoden sind und mit ihnen zusammenhängen (Hass 2016, S. 335).

Eine übersichtartige Darstellung dieser Sicht- oder Oberflächenstrukturen des Unterrichts bietet Abbildung 8 (Kunter & Trautwein 2013, S. 63):

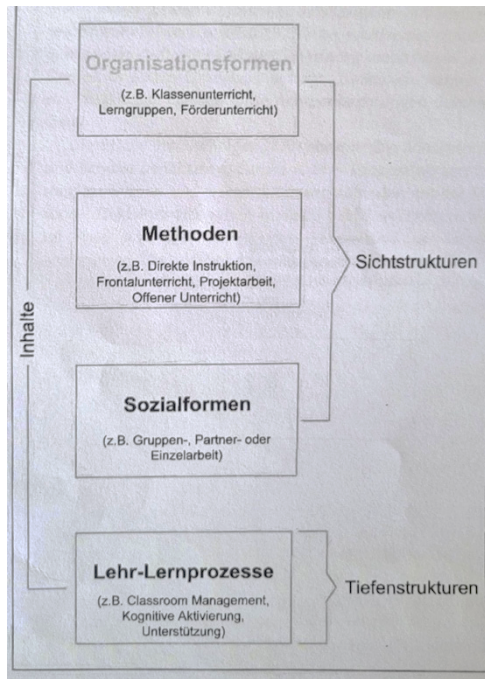


Abbildung 06: Eine Systematisierung von Betrachtungsebenen des Unterrichts (Kunter & Trautwein 2013, S. 63).

Die Individualisierung des Unterrichts stellt tendenziell ein Oberflächenmerkmal des Unterrichts dar und wird somit gemäss Abbildung 8 primär in den Sichtstrukturen des Unterrichts wiedergegeben (ebd., S. 63). Die Frage, ob individualisiert wird oder nicht, ist zunächst vor allem eine Frage der didaktisch-methodischen Organisation des Unterrichts (Hess & Lipowsky 2017, S. 28). Die unterrichtsbezogenen Differenzierungsmassnahmen sollten dabei nicht nur auf der Ebene der Sichtstruktur des Unterrichts erfolgen; die Tiefenstrukturen sollten ebenfalls berücksichtigt werden (Reusser et al. 2013, S. 2). Von den Tiefenstrukturen hängt massgeblich ab, inwiefern der Unterricht lernwirksam ist. Mit Tiefenstrukturen sind beispielsweise die kognitive Aktivierung der einzelnen Lernenden und die adaptive Unterstützung durch die Lehrperson gemeint (Helmke 2009, S. 259). Weiter gehören die Lehr-Lernprozesse, worunter Fragen zur Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten, Arten der Interaktionen zwischen den handelnden Personen sowie Umgang mit echter Lernzeit und Störungen (*Classroom Management*<sup>33</sup>) subsumiert werden, zu den Tiefenstrukturen des

<sup>33</sup> Im deutschsprachigen Raum wird *Classroom Management* mit dem Begriff «Klassenführung» bezeichnet (Helmke 2021, S. 172). Forschungsergebnisse zeigen, dass sich eine klare und effektive Klassenführung positiv auf die Lernenden auswirkt, Störungen reduziert sowie die Nutzung der Lernzeit erhöht (Reusser et al. 2013, S.

Unterrichts (Kunter & Trautwein 2013, S. 64–66). In Zusammenhang mit der Tiefenstruktur des Unterrichts wird die Relevanz individualisierter und binnendifferenzierender Unterstützungsangebote vor dem Hintergrund der angestrebten Lernprozesse betont (Schnebel 2017, S. 121).

In der vorliegenden Untersuchung werden die Tiefenstrukturen des Unterrichts im Rahmen der qualitativen Differenzierung und dabei insbesondere in der adaptiven Unterstützung (vgl. Kapitel 2.3.2) seitens der Lehrperson betrachtet.

### 2.3.9 Exkurs: Gruppendynamische Prozesse

Im Schulkontext sind Klassenverbände die Regel – so auch in der vorliegenden Untersuchung. Entscheidet sich eine Lehrperson für bestimmte Sozialformen wie beispielsweise Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Formen kooperativen Lehrens und Lernens, spielt der Klassenverband stets mit und muss als aktiver Teil bei jeglichen Differenzierungsvorhaben mitberücksichtigt werden (Klippel 2014, S. 105).

Die Lernenden in der vorliegenden Untersuchung können nicht frei entscheiden, in welcher Klasse sie unterrichtet werden. Auch ihre Lehrpersonen können sie nicht selbst auswählen. Zudem können sie in Gruppenarbeitsphasen nur bedingt mitentscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten. Damit fehlt ein wichtiger Aspekt der Selbstbestimmtheit (Kress 2014, S. 8). Diese Selbstbestimmtheit kann aber bis zu einem bestimmten Grad wieder hergestellt werden – in Abhängigkeit davon, inwiefern Lehrpersonen Gruppenprozesse innerhalb des Klassenverbandes initiieren und welchen Raum sie der Aushandlung von Interessen geben. Die Gruppenzusammensetzung hat je nachdem einen hohen Einfluss auf die Lernerträge (Reusser et al. 2013, S. 174) und die Gruppenbildung erfolgt idealerweise mit Blick auf das jeweilige Lernziel. Wenn Lernende sich nämlich gegenseitig unterstützen sollen, damit qualitativ bessere individuelle Produkte entstehen, werden eher leistungsheterogene Gruppen bevorzugt. Bei einem Leistungsgefälle zwischen den Gruppenmitgliedern besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die stärkeren Lernenden ihr Wissen erweitern, während die schwächeren Kinder Erklärungen erhalten, die unter Umständen besser auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind als die Erklärungen der Lehrperson – und so profitieren idealerweise alle Lernenden (Reusser et al. 2013, S. 174–177). Auch wenn die Gruppen gebildet sind, können gruppendynamische Prozesse wieder von vorne beginnen, sobald sich die Gruppensituation ändert (Kress 2014, S. 9). Dies geschieht beispielsweise dann, wenn die Gruppe einen neuen Auftrag erhält, wenn ein neues Mitglied zur Gruppe dazustösst oder wenn einzelne Lernende die Gruppe aus verschiedenen Gründen kurz verlassen müssen, etc. (Kress 2014, S. 9). Gruppendynamische

---

127). In der Forschung herrscht Einigkeit, dass eine effiziente Klassenführung ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität darstellt (Helmke 2021, S. 173).

Prozesse stehen in der vorliegenden Untersuchung nicht im Zentrum, aber in Zusammenhang mit dem besonderen Setting jahrgangsübergreifender Klassen ist die Tatsache relevant, dass in solchen Klassen systembedingt in der Regel ein jährlicher Wechsel der Klassenzusammensetzung stattfindet. Dies führt auch dazu, dass sich die Lehrperson und die Klasse nach jedem Schuljahr von einzelnen Kindern verabschieden und neue Lernende aufnehmen müssen, was ein stetes Ausbalancieren von Nähe und Distanz erfordert (Hascher & Ellinger 2012, S. 100).

## 2.4 Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung im Unterricht

Wählt man ein breites Verständnis des Begriffes der inneren Differenzierung, wie ich es für das vorliegende Dissertationsprojekt tue, lassen sich folgende Massnahmen und Formen innerer Differenzierung im Unterricht charakterisieren (Böttger & Sambanis 2021, S. 113; Labudde 2019, S. 219; Eisenmann 2016, S. 360; Böttger 2006, S. 4–5)<sup>34</sup>:

### 2.4.1 Quantitative Differenzierung

Bei der quantitativen Differenzierung werden Lernende bezüglich Quantität (Arbeitsmenge, Stoffumfang) der gestellten Aufgaben unterschiedlich eingebunden bzw. absolvieren unterschiedliche Arbeitspensen (Böttger & Sambanis 2021, S. 113; Wolff 2010, S. 54; Böttger 2006, S. 4). So kann die Anzahl an Übungen für einzelne Kinder variiert werden und einzelne Lernende erhalten beispielsweise Zusatzaufgaben. Die quantitative Form der Differenzierung ist diejenige Form der Binnendifferenzierung, mit der die Lehrpersonen am vertrautesten sind (Wolff 2010, S. 54). Ist es die Lehrperson, die festlegt, welche Kinder welche Zusatzaufgaben oder Übungen bearbeiten sollen, ist die quantitative Differenzierung eine relativ stark gesteuerte Form der Differenzierung (vgl. Kapitel 2.2.4). In Abbildung 5 ist sie im Bereich «*content*» zu verorten (Tomlinson 2014, S. 20). Die Gesamtdauer der quantitativen Differenzierung orientiert sich insbesondere in Grundschulklassen üblicherweise an den schwächeren Kindern (Böttger 2006, S. 4). Differenzierung sollte aber nicht nur durch eine Reduktion oder durch ein Mehr an Stoff erfolgen, sondern v.a. durch ein Mehr an Individualisierung der Aufgabenstellungen und Anforderungen (Eisenmann 2016, S. 360). Hier wird die Nähe der Konstrukte «Differenzierung» und «Individualisierung» erneut deutlich. Dieses Mehr an Anforderungen steht bei der im folgenden Abschnitt erläuterten qualitativen Differenzierung im Vordergrund.

---

<sup>34</sup> Die binnendifferenzierenden Massnahmen werden beispielsweise von Reusser und Pauli (2010, S. 16) an den Schenkeln des klassischen didaktischen Dreiecks ausgemacht und als Ziel- und Stoffkultur bzw. Wissens- und Lernkultur und schliesslich als Unterstützungs- und Beziehungskultur bezeichnet, da das Handeln der Lehrperson stets in Abhängigkeit der Lernenden geschehe und sowohl von ihnen als auch von den Bedingungen etc. beeinflusst werde. Ähnlich dargestellt werden die Massnahmen innerer Differenzierung im Differenzierungsdreieck (Labudde 2019, S. 219; Wodzinski & Wodzinski 2007), in welchem gefragt wird, *wonach*, *was* und *wie* differenziert wird.

## 2.4.2 Qualitative Differenzierung

Formen und Massnahmen der qualitativen Differenzierung sind tendenziell in den Tiefenstrukturen des Unterrichtsgeschehens angeordnet (Kunter & Trautwein 2013, S. 63). Die qualitative Differenzierung berücksichtigt mögliche Lernschwierigkeiten und individuelle Lernwege (Wolff 2010, S. 54; Böttger 2006, S. 4). Bei der qualitativen Differenzierung handelt es sich um ein vorbereitungsintensives Differenzierungsverfahren, dafür ist es im Endeffekt aber auch besonders individualisierend (Böttger 2006, S. 4).

Lösen alle Lernenden die gleiche Aufgabe, kann diese durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, deren Niveau jeweils schwieriger oder leichter ist, variiert werden (Wolff 2010, S. 54). Dabei ist es wichtig, den Lernenden verschiedene Lernwege und Lernziele aufzuzeigen, die ihren persönlichen Lernprozess unterstützen, damit ihnen bewusst gemacht werden kann, wie sie am besten lernen (Abendroth-Timmer, Frevel, Lünig, Vazquez 2014, S. 75). Verschiedene Übungslevels von Aufgaben können aber ebenso durch gezielte und individualisierte Hilfestellungen (vgl. Kapitel 2.3.2) oder *scaffolds* (vgl. Kapitel 2.3.3) seitens der Lehrperson realisiert werden. Dies erfordert eine Berücksichtigung der Dimensionen «*readiness*», «*interests*» und «*learning profile*» (vgl. Abbildung 5) und macht deutlich, dass qualitative Differenzierung tendenziell ein gesteuertes Verfahren ist, in welches sich die Lernenden aber gut einbinden lassen (Wolff 2010, S. 54).

Auch die «Differenzierung nach Sprache» subsumiere ich unter den Massnahmen der qualitativen Differenzierung, da das sprachliche und aussersprachliche Verhalten der Lehrperson den Unterricht insofern nachhaltig bestimmt, als dass Lerngelegenheiten geschaffen werden und Lernende dazu motiviert werden, diese entsprechend zu nutzen (Klippel 2014, S. 103). In der Forschung zur schulischen Fremdsprachendidaktik ist man sich einig, dass die Lehrperson das sprachliche Vorbild für die Lernenden ist, Modellfunktion hat und nebst den verwendeten Medien und Materialien als Hauptinputquelle für die Schüler:innen fungiert (Thaler 2018, S. 41; Klippel 2016a, S. 318). Aus diesem Grund sollte auch bereits der Anfängerunterricht weitestgehend in der Zielsprache abgehalten werden (Krumm 2016, S. 311). Weiter herrscht Konsens darüber, dass die Verwendung der Unterrichtssprache<sup>35</sup> nur in kurzen und klar abgegrenzten Phasen wie in Reflexionsphasen oder in Unterrichtseinheiten zur Hypothesenbildung (Thaler 2018, S. 41) erfolgen soll, was einer moderaten Umsetzung des Prinzips der «aufgeklärten Einsprachigkeit» (Butzkamm 1978) entspricht. So wird auch der Lehrplan eingehalten, in dem der Grundsatz «so viel Fremdsprache wie möglich und so wenig Deutsch wie

---

<sup>35</sup> Nebst dem Terminus «Unterrichtssprache» wird in der Schweiz auch der Begriff der «Schulsprache» synonym verwendet. Je nach Sprachgebiet kann die Unterrichtssprache Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch sein (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2020b) – in der vorliegenden Untersuchung im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern ist die Unterrichts- bzw. Schulsprache Deutsch.



nötig» postuliert und empfohlen wird, mit steigenden Kompetenzen der Lernenden den Gebrauch der Fremdsprache zu erhöhen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a, S. 109). Um so zu unterrichten, benötigen Lehrpersonen für ihren Fremdsprachenunterricht entsprechend hohe Sprachkompetenzen (Thaler 2018, S. 41; Klippel 2014, S. 101) und Zeit in der Auftragserteilung, weil sie vieles wiederholen und das Verstehen absichern müssen. In Zusammenhang mit der Verwendung der Zielsprache im Unterricht ist auch das Prinzip gültig, dass diese von den Lernenden so umfassend und intensiv wie möglich gebraucht werden sollte. Dies bedeutet in der Umkehrung, dass die Lehrperson den Lernenden jedoch nicht zu viel Sprechzeit wegnimmt, obschon sie als sprachliche Inputquelle dient (Klippel 2016a, S. 318). Hier gilt es, mit Blick auf das «*classroom management*» unterschiedliche Organisationsformen einzusetzen (ebd., S. 318). Im Setting, in welchem das vorliegende Projekt angesiedelt ist, kommt zur Zielsprache – im vorliegenden Fall Französisch – nebst der Schulsprache Hochdeutsch auch noch der Dialekt, also das Schweizerdeutsche, hinzu.<sup>36</sup> Aufgrund der Tatsache, dass gesprochenes Hochdeutsch im Alltag von Deutschschweizer:innen eher selten ist, ist die Sprechroutine einiger Personen recht gering (Christen, Glaser & Friedli 2010, S. 25), obschon der Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) für die Schule klare Vorgaben macht. So werden in den didaktischen Hinweisen des Lehrplans die «Sensibilisierung für Varietäten» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a, S. 105) betont und es wird u.a. darauf hingewiesen, dass die Beherrschung von Mundart und Standardsprache wichtig sei für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung in der deutschsprachigen Schweiz (ebd., S. 105). Gleichzeitig ist die rechtliche Grundlage im Lehrplan ebenso verankert (ebd., S. 103), denn im Lehrplan stützt man sich auf die Sprachenstrategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2004) ab, gemäss derer eine konsequente Förderung der Kompetenzen in der Schulsprache ab Kindergarten vorgesehen ist.

Die Lehrpersonen im vorliegenden Setting stehen daher im beobachteten Französischunterricht vor der Herausforderung, drei Sprachen (Französisch, Hochdeutsch, Schweizerdeutsch) im Französischunterricht zu vereinen. In Bezug auf die Zielsprache Französisch ist es relevant,

---

<sup>36</sup> Es ist anzumerken, dass das gesprochene Hochdeutsch im deutschsprachigen Teil der Schweiz einen anderen Stellenwert einnimmt als im übrigen deutschsprachigen Raum. Hochdeutsch hat seinen Platz in der Schule und in grösseren Sendeformaten und wird üblicherweise für Vorträge und Reden gewählt (Christen, Glaser & Friedli 2010, S. 24). Dabei handelt es sich tendenziell um eher formelle Situationen, die meist monologisch ablaufen (ebd., S. 24). Dieses Phänomen wird als «Diglossie» bezeichnet (Grütz 2018, S. 115), wobei es sich oft um eine mediale Diglossie handelt (ebd., S. 115). Hinsichtlich der Begrifflichkeiten ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit Hochdeutsch und Standardsprache synonym verwendet werden, dass ich mich aber auf den im mündlichen Sprachgebrauch der deutschsprachigen Schweiz öfter verwendeten Begriff «Hochdeutsch» beziehe, auch, wenn damit in der vorliegenden Arbeit fast immer das Schweizer Hochdeutsche mit seinen jeweils eigenen Helvetismen und den phonologischen Besonderheiten gemeint ist. Auch Mundart bzw. Dialekt verstehe ich synonym und verwende in der vorliegenden Arbeit den Begriff «Schweizerdeutsch», um diese Varietät zu beschreiben (ebd., S. 114).

den Diskurs im Unterricht nicht nur in negativer Abgrenzung zu natürlichen Gesprächen außerhalb der Institution Schule zu betrachten, sondern das interaktive Unterrichtsgeschehen als eigenständigen Diskurstyp zu fördern (Klippel 2014, S. 103). Für die Schüler:innen gehört dabei die Diskrepanz zwischen der eigentlichen Kommunikationsabsicht und dem fremdsprachlich realisierbaren Ausdrucksvermögen zu den Grunderfahrungen im schulischen Fremdsprachenunterricht (Rogge 2020, S. 151). Deshalb bietet es sich an, feste Wendungen und routinemässige *Chunks* im Unterricht so einzuüben, dass sie von den Lernenden automatisiert verstanden und abgerufen werden können (ebd., S. 151). Dieses Register, welches in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden verwendet wird, wird im vorliegenden Setting üblicherweise als *langage de classe* bezeichnet (Sauer & Wolff 2018, S. 92).

#### 2.4.3 Differenzierung nach Unterrichts-, Sozial- oder Kooperationsformen

Unter Differenzierung nach Unterrichtsformen wird die möglichst selbstständige Wahl der Arbeitsweise, der Arbeitsgruppe und der dazu notwendigen Arbeitsmittel verstanden (Böttger 2006, S. 4–5). Damit die Lernenden diese Aspekte beeinflussen können, müssen offenere Unterrichtsformen wie Frei- oder Projektarbeit umgesetzt werden. Differenzierung nach Sozial- oder Kooperationsformen kann als gesondertes Differenzierungsverfahren angesehen werden (Böttger 2006, S. 4) oder die Sozialformen können im grossen Spektrum der Unterrichtsmethoden angesiedelt sein (Hass 2016, S. 335). Üblicherweise werden vier Sozialformen unterschieden (Zierer & Wernke 2019, S. 446; Hass 2016, S. 335): Die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, den Plenarunterricht und die Gruppenarbeit, die im Folgenden genauer erläutert werden:

Als Einzelarbeit werden Unterrichtsphasen bezeichnet, während denen die Lernenden für sich und üblicherweise still arbeiten (König 2020a, S. 102). Die Vorteile der Einzelarbeit liegen auf der Hand – in Phasen der Einzelarbeit können die Lernenden nach eigenem Lerntempo, nach eigenen inhaltlichen Interessen und nach eigenem Schwierigkeitsgrad lernen und üben (König 2020a, S. 103; Hass 2016, S. 337); Eigenständigkeit und Individualisierung werden gefördert. Für die im Fremdsprachenunterricht zu fördernden kommunikativen Kompetenzen wie Sprechen ist Einzelarbeit jedoch wenig zielführend und in Einzelarbeit können sich Lernende kaum gegenseitig unterstützen (König 2020a, S. 102–103). Die Vorteile jahrgangsüberfreienden Lernens (vgl. Kapitel 3.3) kommen in diesem Setting wenig zum Zug und es gilt auch hier, Methodenwechsel und Methodenvielfalt zu fördern und Einzelarbeit im Wechsel mit anderen Sozialformen einzusetzen (Riemer 2020, S. 29).

Als Partnerarbeit wird ein Setting bezeichnet, bei dem zwei Lernende gemeinsam an einer unterrichtlichen Aufgabe lernen und arbeiten (Koenig 2020, S. 104). Vor diesem Hintergrund ist Partnerarbeit die Arbeit in der kleinstmöglichen Gruppe – mit zwei Personen – und orientiert sich stark an den Merkmalen der Gruppenarbeit (Hass 2016, S. 339). Im Gegensatz zur

Gruppenarbeit ist Partnerarbeit einfacher zu organisieren und die individuelle Sprechzeit wird – im Vergleich zur Gruppenarbeit – erhöht, da die Aktivierung der einzelnen Lernenden aufgrund der kleinen Personenzahl automatisch höher ist bzw. höher sein sollte (ebd., S. 339). Im Prinzip liessen sich viele Aufgabentypen, welche traditionellerweise im Frontalunterricht behandelt werden, in Partnerarbeit bearbeiten (Koenig 2020, S. 106). Die Forschungslage weist der Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht positive Effekte – sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden – zu (ebd., S. 106). Allerdings ist die im Unterricht durch die Lehrperson oder durch die Gruppe definierte zu bearbeitende Aufgabe zentral, damit die Potentiale des Arbeitens als Team oder in der Gruppe greifen können (Steininger 2016, S. 345). Der Unterricht im Plenum ist die weitaus häufigste Sozialform – in allen Fächern, nicht nur im Fremdsprachenunterricht (Kunter & Trautwein 2013, S. 111).

Plenarunterricht wird oft als Frontalunterricht bezeichnet (Hass 2016, S. 336) und es wird darauf hingewiesen, dass die klare Unterrichtsstruktur trotz des geschlossenen Formates insbesondere für leistungsschwächere Lernende Vorteile haben kann (Thaler 2020, S. 114).

Weiter gilt es zu beachten, dass Plenarunterricht nicht zwingend von der Lehrperson ausgeht, denn auch einzelne Lernende oder Gruppen können die Steuerung der Lernprozesse für die gesamte Klasse übernehmen, beispielsweise in Form von Präsentationen oder Referaten (Hass 2016, S. 336). Eine solche Unterrichtsform wird in der Literatur gemeinhin als «Lernen durch Lehren» (LdL) (Martin 2020, S. 317) bezeichnet. Üblicherweise profitiert insbesondere der Fremdsprachenunterricht vom Einsatz der LdL-Methode, da durch die Übernahme von Lehrfunktionen durch die Lernenden der Sprechanteil der Schüler:innen am Unterricht massiv erhöht wird (Martin 2020, S. 319). Durch Formen wie beispielsweise Unterrichtsgespräche profitiert die ganze Klasse, wenn die Umsetzung produktiv und sorgfältig vorbereitet ist (Lipowsky & Lotz 2015, S. 182). Die Lehrperson muss sich aber im Vorfeld überlegen, wo die Lernenden stehen, welche Fragen auftauchen könnten und selbst anregende Fragen bereitstellen können etc. (ebd., S. 182). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht akzentuieren sich diese Punkte zusätzlich, da sich die Lehrperson auf eine bewusste sprachliche Gestaltung ihres Unterrichts vorbereiten muss (Klippel 2014, S. 102). Ihre eigene Art des Sprechens, sowie auch ihre Art, wie sie Fragen formuliert, wie lange sie im Anschluss an eine Frage wartet, ihr Korrektur- und Feedbackverhalten, die Klassenatmosphäre, etc. – all dies beeinflusst die Sprachbereitschaft und die Sprechkompetenz der Lernenden massgeblich (ebd., S. 103).

Bei der Gruppenarbeit handelt es sich um ein idealerweise kooperatives Lerngeschehen in Gruppen von drei bis sechs Schüler:innen (König 2020b, S. 107), das zusätzlich *peer-gestützt* sein kann, nämlich dann, wenn Lernende ihre Mitschüler:innen im Sinne eines LdL-Settings unterrichten (Martin 2020, S. 318).

Verschiedene Sozialformen können verschiedene Unterrichtsformen, darunter Formen von Projektarbeit, von Stationenunterricht, von offenem Unterricht, etc., begünstigen.

Geschlossene Methoden sind vor diesem Hintergrund nicht per se negativ, ebenso wenig wie offene Lernarrangements per se als positiv zu werten sind (Thaler 2020, S. 115). In diesem Zusammenhang gilt es, im Sinne des adaptiven Lernens die für die jeweilige Klasse und das vorhandene Setting passendsten Formen zu wählen und diese auch zu variieren (Riemer 2020, S. 29). Aus den oben ausgeführten Erläuterungen wird ersichtlich, dass in einer Unterrichtslektion oft unterschiedliche Sozialformen zum Einsatz kommen und dass sie oft auch nicht klar voneinander abgegrenzt werden können (Zierer & Wernke 2019, S. 446). Manchmal arbeitet ein Teil der Klasse in Einzelarbeit, ein anderer Teil der Klasse in Gruppen. Die Rolle der Lehrperson unterscheidet sich je nach Arbeitsphase ebenfalls – ist die Lehrperson üblicherweise in Frontalunterrichtsphasen sehr engagiert, kann sie sich möglicherweise in Phasen der Gruppen- oder Partnerarbeit eher etwas zurücknehmen (ebd., S. 446).

Mit Blick auf den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen gilt ein besonderes Augenmerk der Einteilung der Gruppen (vgl. Kapitel 2.3.9). Werden die Gruppen ausschliesslich nach dem Faktor «Alter» eingeteilt, greift jahrgangsübergreifendes Lernen nicht unbedingt (Zumwald 2010, S. 57).

#### 2.4.4 Differenzierung nach Medien und Materialien

Je vielfältiger und zielgerichteter Medien und Materialien im Unterricht eingesetzt werden, desto eher werden die unterschiedlichen Zugangskanäle der Lernenden bedient (Böttger 2006, S. 5). In diesem Zusammenhang wird auf die Differenzierung nach Lernpräferenz (visuell, auditiv oder haptisch) hingewiesen (Reusser et al. 2013, S. 59; Scholz 2010). Nur ein multisensuell und multimethodisch ausgerichteter Englischunterricht kann individualisierend sein (Böttger & Sambanis 2021, S. 111) – dies lässt sich auf schulischen Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen übertragen.

In den Bereich der «Differenzierung nach Medien und Materialien» fällt auch das Arbeiten und Nutzen digitaler Lernumgebungen und digital ausgerüsteter Klassenzimmer. Digitale Technologien spielen zwar in allen Bereichen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen eine immer grössere Rolle, allerdings besteht eine Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Nutzung dieser Angebote und der aktuellen Ausstattung in vielen deutschen Klassenzimmern, denn da gehören sowohl die Wandtafel als auch der CD-Player vielerorts noch zur Standardausstattung (Schmidt 2020, S. 233). Diese Beobachtung lässt sich auch auf viele Schulen in der Schweiz übertragen (Interkantonale Lehrmittelzentrale 2018) und schlägt sich ebenso im Sample nieder. Zudem scheint, als habe die Corona-Pandemie vor allem die Anwendungskompetenz der Lehrpersonen und Studierenden erhöht und in Bezug auf die digitale Transformation zwar einige Anstösse zu Veränderungen geben können – mehr aber auch nicht (Döbeli Honegger 2021, S. 421).

Die Nutzung dieser multimedialen Angebote erfordert eine erhöhte Medienkompetenz auf Seiten der Lehrpersonen, um entsprechende Methoden kritisch zu bewerten und geeignete Angebote sinnvoll ins Unterrichtsgeschehen einzubinden und nicht bereits an technischen Hürden zu scheitern (Schmidt 2020, S. 234–235; Grimm, Meyer & Volkman 2015, S. 199). Weiter ist es erforderlich, dass sich die Lehrpersonen mit der eigenen Rolle kritisch auseinandersetzen, da gerade die Individualisierung von Übungsprozessen und das Anbieten von Hilfestellungen teilweise von Lern-Apps und lehrwerkbegleitender Übungssoftware übernommen werden kann (Schmidt 2020, S. 234–236).

Ebenfalls unter «Differenzierung nach Medien und Materialien» möchte ich den bewegten Fremdsprachenunterricht subsumieren – ein noch wenig erforschtes, aber insbesondere im Primarschul- bzw. Grundschulkontext wichtiges Feld. Kinder im Alter von ungefähr 10-12 Jahren können sich etwa 20 Minuten am Stück konzentrieren, Kinder mit 12-14 Jahren ungefähr eine halbe Stunde am Stück, wobei es sich hier um grobe Anhaltspunkte handelt (Füssler 2022). So oder so stehen diese Werte konträr zu Strukturierung von Unterricht in 45-Minuten-Lektionen (Böttger & Sambanis 2021, S. 97) und müssen – gerade auch von Fremdsprachenlehrpersonen – bei der Unterrichtsplanung mitbedacht werden, denn durch gezielte Bewegungssequenzen, Lernen in Bewegung, etc., fördern die Lehrpersonen eine multisensuelle Herangehensweise, holen insbesondere bewegungsfreudige Lernende eher ab und beugen somit Unterrichtsstörungen vor (Rietzler o. J.).

## 2.5 Gelingensbedingungen binnendifferenzierenden Unterrichts

Mehrere Bedingungen müssen erfüllt sein, wenn Differenzierung und Individualisierung im Unterricht gelingen sollen (Helmke 2021, S. 257–259).

So braucht es an erster Stelle einen *Einstellungswandel* – Heterogenität muss wirklich als Bereicherung wahrgenommen werden (ebd., S. 257). Die Durchführung binnendifferenzierenden und individualisierenden Unterrichts setzt eine Einstellungsänderung voraus und erfordert ein «radikales Umdenken – weg von der Sehnsucht nach einer homogenen Lerngruppe» (ebd., S. 257). Die mit dieser Einstellungsänderung verbundenen Herausforderungen werden wie folgt zusammengefasst:

«Ein solcher Einstellungswandel ist bei näherer Betrachtung sehr voraussetzungsreich, verbirgt sich doch dahinter die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die auch das Menschen- und Gesellschaftsbild, das Lernverständnis sowie das eigene Rollenverständnis einschliessen» (Wischer 2007, S. 424).

Die Lehrperson agiert also weniger als wissensvermittelnde Person, sondern sie begleitet die Lernenden als Coach und nimmt die Schüler:innen als aktive Lernende ernst (Reusser et al. 2013, S. 85). Der Unterricht wird nicht differenzierter, wenn die Klasse bloss halbiert wird und

die Lehrpersonen ihr Wissen nach wie vor «*to passive learners*» transferieren (Grimm, Meyer & Volkmann 2015, S. 82). Die Rolle der Lehrperson bei der Schaffung von Lernbedingungen, die es den Lernenden ermöglichen sollen, mit unterschiedlichen Voraussetzungen effizient lernen zu können, ist sicherlich nicht zu unterschätzen.

Als weitere Gelingensbedingung wird die diagnostische Kompetenz der Lehrperson gesehen, um der Heterogenität der Lernenden gerecht werden zu können (Helmke 2021, S. 257; Astleitner 2009). In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf die Frage gelegt, was ein Kind überhaupt lernen *könne*, und nicht darauf, was ein Kind lernen *solle* (Werner & Drinhaus 2012, S. 375).<sup>37</sup>

Weitere Bedingungen, damit Individualisierung und Differenzierung gelingen können, stellen die didaktische Expertise und das Professionswissen dar (Helmke 2021, S. 257–258). Im Rahmen des hier fokussierten Forschungsvorhabens ist damit beispielsweise das fundierte Wissen über jahrgangsübergreifenden Unterricht, über Formen des «Lernens durch Lehren» und über den situationsgerechten Einsatz kooperativen Lehrens und Lernens in Kleingruppen gemeint (Helmke 2021, S. 258).

Als weitere Gelingensbedingung ist adäquates Lehr- bzw. Diagnosematerial erforderlich (ebd., S. 258). Hierzu wird der Frage nachgegangen, welche Anforderungen Lehrwerke erfüllen müssen, um innere Differenzierung zu ermöglichen (Moser Opitz 2010, S. 56–59) oder ein Modell zur Binnendifferenzierung in Lehrwerken wird diskutiert (Astleitner 2009, S. 6).

Schliesslich müssen auch die ausserschulischen Faktoren einbezogen werden, sollen Differenzierung und Individualisierung gelingen. An dieser Stelle wird auf Schulen in sozialen Brennpunkten verwiesen (Helmke 2021, S. 259), mir scheint aber auch der jeweilige sprachliche und kulturelle Hintergrund im Allgemeinen (vgl. Kapitel 2.1.4) von Relevanz.

Schliesslich werden Ressourcen finanzieller, materieller und zeitlicher Art zu den Gelingensbedingungen binnendifferenzierenden und individualisierten Unterrichts gezählt (ebd., S. 259). Mit materiellen Ressourcen sind Rahmenbedingungen, Räume, Ausstattung etc. gemeint – Faktoren, die in den problemzentrierten Interviews der vorliegenden Arbeit ebenso angesprochen werden wie der Faktor Zeit, der oft fehlt, weil er in einem schlechten Verhältnis zur Anzahl Schüler:innen im Klassenzimmer steht (vgl. Kapitel 10.5). In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass differenzierende Verfahren sich keinesfalls einseitig auf die immer gleichen Lernenden beziehen dürften, da dies zu Etikettierungen durch längerfristige Zugehörigkeiten einer entsprechenden Leistungsgruppe führen könne, was unbedingt zu vermeiden sei (Böttger 2006, S. 5). Aufgrund des Faktors «Ressourcen der Lehrperson» (Bredenstein 2014, S. 38) kann diese Herausforderung jedoch nicht immer abgedeckt werden. Ausserdem gilt es, damit zusammenhängend den «Schereneffekt» zu berücksichtigen

---

<sup>37</sup> Die Diagnosekompetenzen stehen in der vorliegenden Untersuchung nicht im Zentrum und werden deshalb an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

(Böttger 2006, S. 5): Werden sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Kinder gleichermassen gefördert, könne davon ausgegangen werden, dass sich die Unterschiede zwischen den Leistungspolen vergrösserten und dass damit verbunden die Heterogenität im Klassenzimmer eher zu- als abnehme – was aber für die einzelnen Kinder zu einer Steigerung der Motivation<sup>38</sup> (Grimm, Meyer & Volkmann 2015, S. 82) führen könne, die sich üblicherweise positiv auf ihre Lernleistungen auswirke.

## 2.6 Binnendifferenzierung in Lehrwerken

Die Frage, ob und inwiefern Lehrwerke innere Differenzierung ermöglichen bzw. welche Kriterien hierfür erfüllt sein müssen, ist noch wenig untersucht (Moser Opitz 2010, S. 53).

Es wird jedoch versucht, in Lehrwerken grundsätzlich Möglichkeiten zur inneren Differenzierung zu bieten. So stellen die meisten neueren Lehrwerke eine Vielzahl von Lehrinhalten und Lerngelegenheiten in Form von Aufgaben oder Beispielen bereit, die zur Individualisierung und Binnendifferenzierung eingesetzt werden können (Moser Opitz 2010, S. 54; Astleitner 2009, S. 4).

Aufgrund der linearen Struktur, der Lehrwerke üblicherweise folgen (Broders 2000, S.15), sind jedoch Differenzierungsmaßnahmen für besonders begabte Lernende oder für Lernende mit besonderen Massnahmen eher marginal in den Lehrwerken vertreten. Lehrwerke orientieren sich üblicherweise an den «Mittelköpfen» (Helmke 2021, S. 249; Tillmann 2008, S. 63). Oft lösen dann die Lernenden einfach Arbeitsblätter und beide Gruppen bearbeiten lediglich «mehr vom Gleichen» (Tillmann 2008, S. 63).

Ein Modell zur Integration innerer Differenzierung in Schulbüchern wird von Astleitner (2009, S. 5) vorgeschlagen. Leitend dabei ist der Gedanke, dass das Lehrwerk eine zentrale Lehr- und Lernhilfe darstellt und dass Massnahmen der inneren Differenzierung lernwirksam sind (ebd., S. 5). Beides muss aufeinander abgestimmt sein, wenn eine hohe Lernaktivität bei den Schüler:innen erreicht werden soll (ebd., S. 8). Im Aufgaben-Rad-Modell (ebd., S. 6) sind die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad geordnet, wie dies in Abbildung 9 illustriert wird:

---

<sup>38</sup> In Zusammenhang mit motivationalen Aspekten des Lernens und Lehrens ist auch die differenzierende Beurteilung zu erwähnen, die im vorliegenden Projekt jedoch nicht im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Es sei deshalb an dieser Stelle auf Tomlinson (2017, S. 157–164) verwiesen.

Elemente	Ausprägungen			
Standards	Minimal	Regel	Experten	
<b>Aufgaben-pools</b>  L=leicht M=mittel S=schwer				
Lern-förderung	←————→			
Lern-diagnose	—————			
Lösungs-hilfen	L1L2L3L4L5L6L7L8	L1L2L3L4L5L6L7L8	L1L2L3L4L5L6L7L8	
Prinzipien des Lernens und Lehrens	1. <b>Selbststeuerung:</b> Übung und Lernförderung als bedeutsamer Teil des Unterrichts erfolgen selbstgesteuert mit dem Schulbuch; die Lehrperson fungiert als Coach. 2. <b>Geordnete Aufgaben und hierarchischer Wissensaufbau:</b> Grundlage des Lernens sind nach der Schwierigkeit geordnete Aufgabenmengen im Schulbuch. 3. <b>Erfolgsorientierung:</b> Ziel für die Lernenden ist es, Aufgaben mit immer höherer Schwierigkeit erfolgreich zu bearbeiten. Misserfolge sind durch Erfolge zu kompensieren. 4. <b>Variation der Aufgabenschwierigkeit als Förderprinzip:</b> Der Vergleich der Aufgabenbearbeitungen mit den Lösungshilfen ermöglicht eine Lerndiagnose: a) wenn diese positiv ist, dann ist die Schwierigkeit der Aufgaben zu erhöhen; b) wenn diese negativ ausfällt, dann ist die Schwierigkeit zu senken.			
Instruktionale Einbettung	Lernvoraussetzungen aktivieren	Lehrstoff erarbeiten	Üben und Lernen fördern	Lernfortschritt kontrollieren
Umsetzungsprozess	A. Gestaltung des Schulbuches 1. Instruktionale Einbettung in Schulbuchabschnitten herstellen. 2. Aufgabenmengen erzeugen. 3. Aufgabenschwierigkeiten bestimmen und variieren. 4. Aufgabenschwierigkeiten markieren. 5. Lösungshilfen herstellen und verfügbar machen. B. Anweisungen für Lernende 1. Prinzipien erklären und anwenden lassen.			

Abbildung 07: Das Aufgaben-Rad-Modell (Astleiner 2009, S. 6).



Die Lernenden bearbeiten Aufgaben aus einem Aufgaben-Rad und je nach Ergebnis erhöhen sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (wechseln also auf das nächste Rad) oder der Schwierigkeitsgrad wird gesenkt, indem sie Aufgaben auf einem Rad mit geringeren Schwierigkeitsgraden lösen (ebd., S. 5). Gemäss Astleiner (ebd., S. 5–6) wird mittels dieses Hin- und Herwechselns zwischen den Aufgaben-Rädern Binnendifferenzierung realisiert, da diese Form individuelle Lernförderung ermöglicht (ebd., S. 6). Aus meiner Perspektive erfordert dies jedoch eine enge Begleitung der Lernenden, was im Unterricht nicht immer realisierbar ist, da die Ressource Lehrperson (Breidenstein 2014, S. 38) mitunter an Grenzen stösst. Ausserdem stellen sich mir Fragen, nach welchen Kriterien Aufgaben als schwieriger oder leichter gelten – gerade mit Bezug zum Fremdsprachenunterricht müsste dies geklärt werden. Weiter scheinen Formen des kooperativen Lernens oder des Arbeitens in Gruppen generell mit diesem Modell schwer umsetzbar, da die Lernenden individuell zwischen den Aufgaben wechseln (Astleitner 2009, S. 5). Mit Bezug zum Mathematikunterricht wird angemerkt, dass die Aufgabenschwierigkeit nicht als einziges Auswahlkriterium der inneren Differenzierung gilt, da es Inhalte gibt, die für den weiteren Lernprozess wichtiger sind als andere (Moser Opitz 2010, S. 56). Der Fokus soll daher vermehrt auf offenen Aufgabenformaten oder auf Lernumgebungen liegen, denn hier können Aufgaben auf verschiedenen Anspruchsniveaus und mit unterschiedlichen Lösungswegen bearbeitet werden (Moser Opitz 2010, S. 56). Dies gilt im engeren Sinne für den Mathematikunterricht, kann aber meines Erachtens durchaus auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden.

## 2.7 Binnendifferenzierung im Lehrwerk *Mille feuilles*

Das didaktische Handbuch des Lehrwerks *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 64) sieht im Rahmen einer Lerneinheit keine Aufgaben auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen vor, wie es das Aufgaben-Rad-Modell vorschlägt (Astleitner 2009, S. 6). Es bietet ein Differenzierungsangebot an, das sich an vier Formen innerer Differenzierung anlehnt (Wolff 2010, S. 54–56 & Böttger 2020, S. 141–144):

Bei der ersten Form, der quantitativen Differenzierung, gehe es darum, die Lernenden in Bezug auf die Quantität (Arbeitsmenge, Stoffumfang) der gestellten Aufgaben unterschiedlich einzubinden (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 64). In *Mille feuilles* sei quantitative Differenzierung beispielsweise mit fakultativen Aufgaben abgedeckt. Weiter ergebe sich aus der Offenheit der Aufgabenstellungen auf natürliche Art eine quantitative Differenzierung (ebd., S. 64–65). Hier stellt sich mir die Frage, ob die Lehrpersonen die offenen Aufgaben auch entsprechend im Unterricht umsetzen und ob das fakultative Übungsangebot tatsächlich zur Differenzierung eingesetzt wird.

Bei der zweiten Form, der qualitativen Differenzierung in verschiedene Lerngruppen könne je nach Übungstyp das Niveau schwieriger oder leichter oder den Interessen der Schüler:innen

entsprechend sein (ebd., S. 65). Diese Form der Differenzierung kann jedoch nur dann ausgeschöpft werden, wenn die Lehrpersonen die mehrheitlich offenen Aufgaben auch offen einsetzen, was oftmals durch die starke Didaktisierung der Aufgabe im Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) erschwert wird.

Mit der dritten Form, der Differenzierung nach Unterrichtsformen, sei die selbstständige Wahl der eigenen Arbeitsweisen, der Arbeitsmittel und der benötigten Arbeitszeit gemeint (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 66). Die Differenzierung nach Unterrichtsformen sei besonders wirkungsvoll, wenn verschiedene Sozialformen im Unterricht zum Tragen kommen (ebd., S. 66). *Mille feuilles* gibt die Sozialformen stark vor, wobei es im Ermessen der Lehrperson liegt, diese zu übernehmen oder auf die eigene Situation anzupassen.

Die vierte Form, die Differenzierung durch Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln beziehe sich auf die Reichhaltigkeit des Medienangebots (ebd., S. 67). Dabei gehöre es zum Credo des lernendenorientierten Unterrichts, dass alle Materialien den Lernenden jederzeit zur Verfügung stünden und bei ihnen verschiedene Zugänge ermöglichten (ebd., S. 67). Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Schulen digital ausgestattet sind, um von dem vielfältigen Multimedia-Angebot zu profitieren, und wie es um das digitale *Know-How* der Lehrpersonen steht, um die Lernenden gezielt unterstützen zu können. Ich gehe einig mit der Autorenschaft des didaktischen Begleitbandes des Lehrwerks, dass diese Massnahmen zur inneren Differenzierung tendenziell von der Lehrperson gesteuert werden und vom Lehrwerk nicht alle vorgeschrieben werden können (ebd., S. 67).

## 2.8 Rezeption von Binnendifferenzierung in Lehrwerken

Die Analyse von Lehrmaterial lässt sich systematisch in eine Rezeptions- und in eine Werkanalyse unterteilen,

wobei diese systematische Nebeneinanderstellung verdeckt, dass die Rezeptionsanalyse, die Lerner- oder Lehrerverhalten beim Umgang mit Lehrwerken oder Teilen von Lehrwerken wie Übungen und Aufgaben oder Textformaten analysiert, recht unterentwickelt ist (Rösler 2016, S. 474).

Meist fokussieren fremdsprachendidaktische Lehrwerkanalysen bestimmte Inhalte der Lehrwerke; die Rezeption von Lehrwerken wurde bisher erst in Ansätzen empirisch untersucht (Fäcke 2016, S. 9; Kurtz 2011; Gräsel 2010, S. 137; Pohl 2010, S. 118–119). «Am wissenswertesten wäre die empirische Erforschung der Wirkungsgeschichte von Lehrwerken. Wie, wann, wozu wird ein Lehrwerk verwendet?» (Thaler 2011, S. 27). Es herrscht Konsens, dass Schulbücher wichtig und der Ablauf und die Struktur von Lehr-Lernprozessen stark von den verwendeten Lehrwerken abhängig sind (Gräsel 2010, S. 137). Allerdings genügen gute Lehrwerke nicht, denn entscheidender ist, wie sie im Unterricht verwendet werden (ebd., S. 147). Vor diesem Hintergrund kann ein Lehrwerk das Lehrangebot zwar strukturieren, nicht aber das

Lehrverhalten der Lehrenden bzw. das Lernverhalten der Schüler:innen «programmieren» (Neuner 1994, S. 237). Ein Lehrwerk ist kein Drehbuch für den Unterricht, da die Lehrperson Schwerpunkte setzt, improvisiert, Teile des Lehrwerks weglässt und andere Teile ergänzt oder abändert (ebd., S. 236). Bei der Verwendung des Lehrwerks geht es nicht nur darum, die vorgeschlagenen Regieanweisungen zu übernehmen (Kurtz 2020, S. 202), denn optimale Lehrwerkverwendung bedeutet nicht maximale Lehrwerkbindung (Kurtz 2010, S. 156). In diesem Zusammenhang wird der Begriff der «Lehrwerkkompetenzen» erwähnt (Kurtz 2020, S. 198–200; Thaler 2014, S. 5). Unter Lehrwerkkompetenzen werden beispielsweise Haltungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten subsumiert (Kurtz 2020, S. 198–199). In Anbetracht der Unterrichtspraxis, die durch zunehmende Diversität geprägt ist, besteht Klärungsbedarf, wie diese Lehrwerkkompetenzen zu fassen sind (Kurtz 2020, S. 198–199). Bereits die Frage, wie Lehrpersonen Lehrwerke einsetzen und welche Einstellungen sie dazu haben, ist in der Fremdsprachendidaktik noch relativ wenig erforscht. Auch die Frage nach der Anregung von Binnendifferenzierung durch Lehrwerke und Fragen der Rezeption von Binnendifferenzierung in Lehrwerken wurden bisher kaum untersucht (Fäcke 2016, S. 9; Kurtz 2011).

Es gibt eine Studie zu Differenzierungskonzepten im Physikunterricht (Schneuwly 2014), in welcher sich der Autor unter anderem auf das Aufgaben-Rad-Modell bezieht (Astleiner 2009, S. 6). Für den Englischunterricht in der deutschsprachigen Schweiz skizziert Schwab (2019) einige Ergebnisse zur Rezeption des Lehrwerks *New World* (Arnet-Clark et al. 2013a und 2013b) und widmet der Binnendifferenzierung ein eigenes kleines Kapitel. Fäcke (2016) beschäftigt sich im Rahmen eines Forschungsprojekts mit selbstständigem Lernen und diskutiert die Rezeption von Bausteinen selbstständigen Lernens im Lehrwerk «*À plus! 1-3*» (Gregor et al. 2006; Bächle et al. 2004a; Bächle et al. 2004b) wobei sie resümiert, dass sich selbstständiges Lernen als Unterrichtsprinzip nicht durchgesetzt hat – trotz «etlicher wissenschaftlicher Plädoyers für selbstständiges Lernen» (Fäcke 2016, S. 159). Ein Grund dafür könnte sein, dass der lehrwerkbasierte Französischunterricht stark auf das Erlernen sprachlicher Mittel konzentriert ist und kompetenzorientierte Ansätze folglich wenig zum Tragen kommen (ebd., S. 159–161). Für den Kontext Bern beforschte Adamina (2017) explorativ die Rezeption sowie die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Lehrpersonen in den Konzeptionen und Anlagen verschiedener Lehrwerke. Dabei widmet er dem Fach Französisch ebenfalls mehrere Kapitel und zeigt auf, dass die Differenzierungsangebote des obligatorischen Lehrwerks<sup>39</sup> *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) für die Lehrpersonen in den Aufgabenstellungen zu wenig konkretisiert sind (Adamina 2017, S. 168). Somit können die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu wenig berücksichtigt werden (ebd., S. 179).

---

<sup>39</sup> Bei der erwähnten Studie werden auf dieselben Ausgaben des Lehrwerks *Mille feuilles* Bezug genommen wie in der vorliegenden Untersuchung.

## 2.9 Zwischenfazit I

In diesem Kapitel wurde der Stellenwert von Differenzierung in der Schule diskutiert, Heterogenitätsfaktoren wurden referiert und es wurden viele Begriffe rund um das Konstrukt «Differenzierung» geklärt und voneinander abgegrenzt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Binnendifferenzierung – nebst Individualisierung, adaptivem Unterricht und offenen bzw. entdeckenden Unterrichtsformen – als mögliche Antwort auf den Umgang mit Heterogenität gilt (Lipowsky & Lotz 2015, S. 158). Allerdings weisen verschiedene empirische Studien darauf hin, dass Differenzierung und Individualisierung im regulären Schulalltag noch wenig verbreitet sind (Wischer 2007, S. 425–433).

Das Hauptziel eines binnendifferenzierenden und individualisierten Unterrichts besteht darin, selbstständiges Lernen für möglichst alle Lernenden zu initiieren und zu ermöglichen (Helmke 2021, S. 263). Kapitel 2 konnte aufzeigen, dass durch das Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) im Prinzip ein Unterricht ermöglicht wird, der sich an den Lernenden orientiert und eigenständiges Lernen fördert (Lovey 2017, S. 220). Allerdings erfordert dies ein Umdenken, eine verstärkte Ausrichtung hin zu einer differenzierten Sichtweise (Helmke 2021, S. 263) und entsprechende Rahmenbedingungen –, ansonsten können Differenzierung und Individualisierung nicht gelingen. Die Fähigkeit, mit Binnendifferenzierung umzugehen, ist ein wichtiger Aspekt der Kompetenzen einer guten Sprachlehrperson (Pawlak 2020, S. 130). Die Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson im Sinne von Hilfestellungen und *scaffolds* sollte so «personalisiert wie möglich» angelegt sein (Adamina 2019, S. 190). Hierfür benötigen Lehrpersonen gemäss Pawlak (2020, S. 130) zuerst Folgendes: «[...] *an adequate level of awareness of individual differences, the ability to diagnose them and readiness to address them in the classroom*». Es könne (noch) nicht als selbstverständlich angesehen werden, dass diese *awareness* in der Aus- oder Weiterbildung thematisiert werde (Pawlak 2020, S. 130).

Mit Bezug zu Burows (2012, S. 11) Zitat zu Beginn dieses Kapitels lässt sich festhalten, dass Binnendifferenzierung für Lehrpersonen gemäss der vorliegenden Untersuchung im weitesten Sinne kein neues Konzept darstellt, da sie durch das besondere Setting der Mehrjahrgangsklassen mit einer «erweiterten Heterogenität» (Reusser et al. 2013, S. 53) konfrontiert sind. Wie diese «erweiterte Heterogenität» der Mehrjahrgangsklassen bzw. des jahrgangsübergreifenden Lernens aussieht, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

### 3 Jahrgangsübergreifender Unterricht und Mehrjahrgangsklassen

«Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe.»

Reusser et al. 2013, S. 23

In Kapitel 3 werden zuerst Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und Mehrjahrgangsklassen geklärt, bevor jahrgangsübergreifende historisch betrachtet wird und ich Potenziale bzw. Limitationen von jahrgangsübergreifendem Unterricht erläutere.

Weiter werden Gestaltungsmuster jahrgangsübergreifenden Unterrichts fokussiert, Hilfestellungen betrachtet und schliesslich Binnendifferenzierung in Zusammenhang mit jüL beleuchtet, bevor Kapitel 3 mittels eines Zwischenfazits abgeschlossen wird.

#### 3.1 Definition und Begrifflichkeiten

Jahrgangsmischung ist «eine alternative schulische Organisationsform, bei der Schülerinnen und Schüler nicht jahrgangsweise zu Klassen zusammengefasst, sondern verschiedene Altersgruppen in einer Klasse integriert werden» (Kuhl et al. 2013, S. 300). Mit dem Begriff der Jahrgangsmischung wird oft auch auf die strukturelle Reform verwiesen, in der die Jahrgangsklassen aufgelöst und Lerngruppen gebildet werden, die mehrere Schuljahrgänge umfassen (Hahn & Berthold 2010, S. 6). Die Jahrgangsmischung per se führt aber noch nicht zwingend zu jahrgangsübergreifendem Lernen. Dieses ist nämlich mehr als eine Unterrichtsmethode oder eine veränderte Organisationsstruktur (Carle 2019, S. 473; Hahn & Berthold 2010, S. 6). Ziel ist das «kooperative, jahrgangsübergreifende und gemeinsame Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen» (Carle 2019, S. 473). Im idealen jahrgangsübergreifenden Unterricht lernen Schüler:innen unabhängig von ihrem Alter gemeinsam und differenziert gemäss ihrem Entwicklungs- und Lernstand (Achermann & Gehrig 2011, S. 18). Vor diesem Hintergrund wird Heterogenität als Chance wahrgenommen, um Unterschiede und Vielfalt produktiv zu nutzen (Hahn & Berthold 2010, S. 3). In Bezug auf die Begriffe werden in der aktuellen deutschsprachigen Forschungsliteratur die Begriffe «altersdurchmisches Lernen» (AdL), «jahrgangsgemischt», «jahrgangsübergreifend», «altersdurchmischt» sowie «altersgemischt», «altersheterogen» und auch «jahrgangskombiniert» mehr oder weniger synonym verwendet (Achermann & Gehrig 2011, S. 18; Hahn & Berthold 2010). Im anglophonen Sprachraum werden jahrgangsübergreifende Klassen, die aus organisatorischen Gründen gebildet sind, meist als «*multi-graded classes*» bezeichnet. Davon abzugrenzen sind «*multi-age classrooms*», die auf pädagogischen Überlegungen beruhen und in denen

auf individualisierte Lernprozesse Wert gelegt wird. Als dritte Form der Jahrgangsmischung werden «*non-graded classrooms*» rezipiert, in denen anhand der individuellen Leistungen unabhängig von der Jahrgangsstufe Gruppen aus leistungshomogenen Lernenden gebildet werden (Kuhl et al. 2013, S. 300; Eckerth & Hanke 2009, S. 7; Veenman 1995). Allerdings werden diese Begrifflichkeiten und Modelle häufig nicht trennscharf verwendet (Kuhl et al. 2013, S. 300; Rossbach 2007, S. 80–81).

Ich verwende für die vorliegende Arbeit in Bezug auf das Lernen den Begriff «jahrgangsübergreifend», da damit aus meiner Sicht am besten bezeichnet wird, dass mehrere Jahrgänge im gleichen Schulzimmer lernen. In Bezug auf die Klasse verwende ich, analog zum Merkblatt der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2011) den Begriff der «Mehrjahrgangsklasse», der mit der Mehrklasse, der Sammelklasse oder der Mischklasse gleichgesetzt werden kann und wie folgt definiert wird:

In einer Mehrjahrgangsklasse unterrichtet eine Lehrperson mehrere Klassen im gleichen Schulzimmer. Die Lehrperson führt die einzelnen Klassen insbesondere in den promotionswirksamen<sup>40</sup> Fächern nebeneinander. Das einzelne Kind arbeitet nach seinem Entwicklungs- und Lernstand an den Lernzielen seiner Klasse. In anderen Fächern unterrichtet die Lehrperson alle Schülerinnen und Schüler der Mehrklasse gemeinsam (Achermann & Gehrig 2011, S. 18).

Diese Definition weist ebenfalls darauf hin, dass in Mehrjahrgangs- oder jahrgangsübergreifenden Klassen nicht zwingend jahrgangsübergreifend gelehrt und gelernt wird. Gerade in Bezug auf promotionswirksame Fächer scheint jahrgangsübergreifendes Lernen eine besondere Herausforderung darzustellen. Da es sich beim Fach Französisch um ein promotionswirksames Fach handelt (vgl. Kapitel 1.2), stellt sich die Frage, wie die in diesem Projekt im Zentrum stehenden Lehrpersonen in ihrer Mehrjahrgangsklasse unterrichten und auf welche Strategien oder binnendifferenzierende Formen und Massnahmen sie zurückgreifen, um dem breiten Spektrum an Alter, Entwicklungsständen, Lernvoraussetzungen und Interessen gerecht zu werden.

### 3.2 Historische Entwicklung jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Diskussionen, welche Organisationsformen für das Lernen in der Schule angemessen sind, lassen sich seit über 200 Jahren nachweisen (Liebers 2010, S. 84).

Historisch gesehen liegt der Idee der Jahrgangsklasse das Konzept einer leistungshomogenen Lerngruppe zugrunde, in welchem «das Lebensalter dem Entwicklungsalter gleichgesetzt wird» (Kucharz 2009, S. 341). Bereits Comenius (1592-1670) war ein Verfechter der Einteilung

---

<sup>40</sup> Zum Terminus «promotionswirksam» vgl. Kapitel 1.2.

der Kinder nach ihrem Alter und seine «Grosse Didaktik», die eine Vereinheitlichung in den Methoden und in der Organisation von Schule erforderte, prägte den Unterricht; das Individuelle wurde zugunsten des Gemeinsamen ausgeschaltet (Laging 2007, S. 7). Ungefähr ab Mitte des 19. Jahrhunderts begannen die Kantone in der Schweiz, ihr Volksschulwesen zu regeln. So gliederte das Unterrichtsgesetz des Kantons Zürich von 1832 die obligatorische Volksschule in drei Schulstufen à je drei Jahrgangsklassen. Diese Einteilung galt als wichtige Etappe auf dem Weg zur Jahrgangsklasse, weil einzig das Alter als entscheidendes Kriterium für die Zuteilung in eine Klasse geltend gemacht wurde (Jenzer 1991, S. 22). Die häufig sehr grossen jahrgangsübergreifenden Klassen hingegen, die sich aus sämtlichen Kindern im Dorf zusammensetzten und von einer oft schlecht ausgebildeten Lehrperson unterrichtet wurden, bildeten das Gegenstück der Jahrgangsklasse (Kucharz 2009, S. 340). Sie wurden tendenziell als problematische Organisationsform angesehen (Liebers 2010, S. 84).

Vor allem die Reformpädagogik und Pädagoginnen und Pädagogen wie Maria Montessori (1870-1952), Berthold Otto (1859-1933) oder Peter Petersen (1884-1952) stellten den Jahrgangsklassenunterricht in Frage und entwarfen in ihren Pädagogika jahrgangsübergreifende Lerngruppen (Kuhl et al. 2013, S. 302; Hahn & Berthold 2010, S. 9). Bei Otto ging es darum, sich thematisch mit dem Lerngegenstand unter Berücksichtigung der unterschiedlich anspruchsvollen kindlichen Fragen auseinanderzusetzen (Burk 2007, S. 26). Die Freiarbeit Montessoris umfasste beispielsweise die Vorbereitung, Organisation und beratende Begleitung der Lernprozesse der Kinder seitens der Lehrperson, die das Arbeitsverhalten der Kinder stets beobachtet und lernschwache bzw. besonders begabte Kinder fördert (Fuchs 2009, S. 379). Bereits in den 1970er-Jahren wurde darauf hingewiesen, dass «[das Jahrgangsklassensystem] unsere schulpädagogischen Vorstellungen vereinfacht und schematisiert [habe]» (Ingenkamp 1972, S. 302). 35 Jahre später wird von einer «Wiederentdeckung» (Burk 2007, S. 19) der Altersmischung gesprochen, die unter den Aspekten Individualisierung, selbstgesteuertes Lernen, Umgang mit Heterogenität und Orientierung an den Lernzeiten der Kinder an Aktualität gewinnt (Liebers 2010, S. 84). Insbesondere im Grundschulbereich in Deutschland führte diese «Wiederentdeckung» (Burk 2007, S. 19) zu einer Renaissance. So sei seit den 2000er-Jahren in mehreren deutschen Bundesländern zahlenmässig ein Anstieg der jahrgangsgemischten Klassen zu verzeichnen (Sonnleitner 2016, S. 33), der sich wohl – aufgrund der aktuellen Geburtenzahlen, der Vergrösserung der Ballungsräume etc. weiter akzentuieren wird (Sonnleitner 2021, S. 46).

Trotz der Wiederentdeckung der Altersmischung und der Kritik an der Jahrgangsklassenstruktur ist diese nach wie vor ein zentraler Grundpfeiler des heutigen Schulsystems (De Boer, Burk & Heinzl 2007, S. 10–11).

### 3.3 Gründe und Potentiale jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Die Motive und Gründe für die Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts sind vielfältig, im Diskurs werden sie zwei bis drei Hauptargumentationslinien zugeordnet (Kucharz 2009, S. 339; Eckerth & Hanke 2009, S. 7). So sind jahrgangsgemischte Klassen eine Alternative zur Schulschliessung oder zur Zusammenlegung verschiedener Schulen, die beispielsweise aufgrund sinkender Schüler:innenzahlen drohen. In diesem Fall liegt eine organisatorische Notwendigkeit vor, die insbesondere kleine Schulen im ländlichen oder alpinen Raum betrifft (Raggl 2012, S. 285). Aus verwaltungstechnischer Sicht hilft die Jahrgangsmischung, ausgewogene Klassenstärken zu erzielen (Sonnleitner 2016, S. 33).

Neben der Reaktion auf demografische Entwicklungen bedient eine zweite Argumentationslinie die pädagogischen Vorteile, insbesondere in der Gestaltung der Schuleingangsphase (Eckerth & Hanke 2009, S. 8). In einer heterogenen Lerngruppe eröffnen sich den Kindern anregende und individuelle Lernchancen, sodass aufgrund der Altersmischung auf Zurückstellungen verzichtet werden und den Kindern durch die individuelle Verweildauer zu Schulbeginn eher ein erfolgreicher Start ermöglicht werden kann (Liebers 2010, S. 85–87; Kucharz 2009, S. 341). Auch zu einem späteren Zeitpunkt ist es möglich, mittels Altersmischung das Aufrücken in die nächste Schulstufe individueller zu gestalten (Raggl 2012, S. 291).

Eng verbunden mit dieser zweiten Argumentationslinie ist die Forderung der empirischen Bildungsforschung nach einem professionellen Umgang mit Heterogenität. Kernelement dieser dritten Argumentationslinie ist, dass die grössere Heterogenität in der Klasse sowohl aus kognitiver als auch aus emotionaler Sicht gezielt für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden genutzt werden kann (Kucharz 2009, S. 340; Veenman 1995). Befürworter:innen der Mehrjahrgangsklasse gehen davon aus, dass die jahrgangsübergreifende Lerngruppe der natürlichen Situation ausserhalb des Klassenzimmers entspreche und von daher für das Lernen besonders stimulierend sei (Burk 2007, S. 26–28).

In jahrgangsübergreifenden Klassen sehen sich Lehrpersonen – zumindest in Bezug auf das Alter der Kinder – einer grossen Heterogenität gegenüber und sind gefordert, ihr in besonderer Weise zu begegnen; beispielsweise, indem sie «anspruchsvolle, offene und differenzierte Lernarrangements» (Kucharz 2009, S. 340) anbieten. Die Notwendigkeit zur Gestaltung binnendifferenzierender Lernarrangements bei Lerngruppen mit «erweiterter Heterogenität» (Reusser et al. 2013, S. 57–58) ist offensichtlicher als bei scheinbar homogenen Lerngruppen. Die grosse Heterogenität der Lerngruppe soll für die Unterrichtsgestaltung produktiv genutzt werden, indem die Unterrichtspraxis hin zu einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts weiterentwickelt wird (Brunner, Gasteiger, Lampart, & Schreieder 2019, S. 162; Kuhl et al. 2013, S. 302; Eckerth & Hahnke 2009, S. 8). Die Potentiale der Altersmischung liegen auch darin, dass sich Lernende mit anderen Lernenden über fachbezogene



Lernprozesse austauschen und dabei einem eigenen Lernrhythmus folgen. So wird die Lernumgebung für das einzelne Kind angereichert und kann somit zur

Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen, da die Gestaltung angemessener Lernumgebungen von ihnen eine Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen verlangt (Hahn & Berthold 2010, S. 8).

Weiter werden als Potenziale jahrgangsübergreifenden Unterrichts die vielfältigen sozialen Lerngelegenheiten rezipiert, in denen die Verschiedenheit der Kinder pädagogisch genutzt werden kann. So erlaubt eine Jahrgangsmischung beispielsweise, dass jüngere Kinder von älteren Kindern lernen und von diesen Normen oder Wertvorstellungen, die in der Klasse gelten, übernehmen (Kuhl et al. 2013, S. 302). Gerade in der Schuleingangsphase kann dies den Übergang von der vorschulischen Betreuung in die Schule erleichtern (ebd., S. 302). Denn erfahrene Schüler:innen lernen bei der Unterstützung jüngerer Kinder, Verantwortung zu übernehmen (Raggl 2012, S. 291), da die Zusammensetzung der Gruppe jährlich wechselt und sich somit auch die Qualität der sozialen Beziehungen verändert (Laging 2007, S. 3). Koooperative Lerngelegenheiten und das gegenseitige Helfen werden wichtiger, sodass Konkurrenz- und Leistungsdruck weniger im Vordergrund stehen (Gläser 2007; Laging 2007). Auch das selbstständige Lernen wird gefördert (Raggl 2012, S. 291). Vor diesem Hintergrund soll die grosse Heterogenität der Schulklasse oder Lerngruppe für die Unterrichtsgestaltung produktiv genutzt werden (Gläser 2007), was nur möglich ist, wenn nicht mehr die Homogenisierung der Lerngruppe als Voraussetzung angesehen wird, sondern die Heterogenität den Ausgangspunkt zur Förderung individueller und sozialer (Lern-)prozesse bildet (Laging 2007, S. 3).

### 3.4 Grenzen jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Kritische Einwände zum jahrgangsübergreifenden Lernen bestehen darin, dass die Lerngruppen oft doch nach Jahrgang zusammengesetzt würden (Hascher & Ellinger 2012, S. 100), und dass so die erhoffte Öffnung in Bezug auf Lernen an der gleichen Sache nicht stattfinden könne (Brunner & Imhof 2017, S. 355; Raggl 2012, S. 291). Auf der anderen Seite könne eine Öffnung des Unterrichts gerade Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen überfordern, denn sie seien auf strukturiertere Lerngelegenheiten angewiesen (Kucharz & Wagener 2009, S. 12). Als weiterer kritischer Einwand wird die hohe Belastung genannt, da sich mit der Einführung jahrgangsübergreifender Klassen die didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben der Lehrpersonen vervielfältigten (ebd., S. 13).

Im Diskurs herrscht Einigkeit, dass die Einführung von jahrgangsübergreifendem Unterricht Zeit erfordert und dass es wichtig ist, das Augenmerk nicht nur auf das Organisatorische zu legen, sondern vor allem die inhaltliche Arbeit zu betonen – vor diesem Hintergrund wird jahrgangsübergreifendes Lernen als Entwicklungsprozess hin zu einem heterogenitätsadäquaten

Unterricht (Carle 2019, S. 474; Schiller 2010, S. 44) oder zu einer inklusiven Schule (Stuart, Connor, Cady & Zweifel 2006) beschrieben.

### 3.5 Jahrgangsübergreifender Unterricht aus empirischer Perspektive

Internationale Untersuchungen zeigen, dass kein signifikanter Unterschied im Leistungsbereich zwischen Kindern aus homogenen oder heterogenen Lerngruppen besteht (Kuhl et al. 2013; Kucharz 2009, Rossbach 2007, Veenmann 1995). Dieses Ergebnis kann auch auf die Schweiz übertragen werden (Raggl 2012). Allerdings scheint jahrgangsübergreifendes Lernen besser abzuschneiden, wenn es eine optimale Passung gibt zwischen den Unterrichtsmaterialien und der jeweiligen Gruppe Lernender (Cornish 2013). Es gibt wenig wissenschaftlich fundierte Studien zur Auswirkung jahrgangsübergreifenden Lernens auf die Schulleistungen der Kinder, da die Umsetzung jahrgangsübergreifenden Lernens stets abhängig ist von der konkreten Organisation und Ausgestaltung (Carle 2019, S. 475; Kucharz & Wagener 2009, Kucharz 2009). Besser dokumentiert, auch in der Schweiz, sind Erfahrungen mit jahrgangsübergreifendem Lernen in der Basisstufe<sup>41</sup> bzw. Schuleingangsphase (Wannack 2015, Liebers 2010). Die Ergebnisse der JüLiSa<sup>42</sup>-Studie weisen darauf hin, dass das Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen viele Erwartungen erfüllt, denn das jahrgangsübergreifende Lernen bereitet den Kindern doch eine grössere Lernfreude und den an der Studie beteiligten Lehrpersonen eine höhere Berufszufriedenheit (Kucharz & Wagener 2009, S. 159–160).

Nimmt man die Schulfächer in den Blick, lässt sich festhalten, dass jahrgangsübergreifender Unterricht bzw. jahrgangsübergreifendes Lernen bislang hauptsächlich im Sachfachunterricht beforscht wurde. So wird der Sachfachunterricht oft als positives Beispiel genannt, wenn es um die Förderung und Umsetzung jahrgangsübergreifender Didaktikkonzepte geht (Weidmann & Adamina 2021, S. 39). Für den jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht und insbesondere für den jahrgangsübergreifenden Französischunterricht lässt sich hier eindeutig ein Desiderat ausmachen. So wurde an der Laborschule Bielefeld altersdurchmisches Lernen auch im Fach Englisch beforscht, es konnten aber keine Unterschiede zwischen den Englischkenntnissen der Lernenden in jahrgangsübergreifenden Klassen und in Jahrgangsklassen beschrieben werden (Thurn 2011). Im Rahmen einer Fragebogenstudie in Bremen wurden weiter offene Unterrichtsarrangements im Fach Englisch untersucht (Doff & Giesler 2014). Im Rahmen dieser Studie konnte gezeigt werden, dass im regulären Englischunterricht die vier Fertigkeiten *reading*, *listening*, *speaking* und *writing* relativ ausgewogen geschult

---

<sup>41</sup> Die Basisstufe verbindet den Kindergarten mit dem ersten und zweiten Schuljahr der Primarschulstufe; es werden also Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in einer Basisstufe gemeinsam unterrichtet (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2022c).

<sup>42</sup> Die Untersuchung von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im Schulanfang (JüLiSa) wurde im Rahmen zweier Schulversuche in Berlin durchgeführt (Kucharz & Wagener 2009).

werden und dass in den offenen Unterrichtsarrangements der inhaltliche Schwerpunkt oft auf Grammatik und Wortschatz liegt (Doff & Giesler 2014, S. 200–202). Ansätze, wie jahrgangsübergreifender und projektorientierter Fremdsprachenunterricht aussehen könnte (Hufeisen & Schlabach 2018, S. 144), liefert beispielsweise das Konzept des Gesamtsprachencurriculums<sup>43</sup> (Hufeisen 2011, S. 272), das jedoch in der breiten Bildungslandschaft erst in kleinen Teilen Eingang gefunden hat.

### 3.6 Gestaltungsmuster jahrgangsübergreifenden (Fremdsprachen-)unterrichts

Um dem ganzen Spektrum an Heterogenität möglichst gerecht zu werden, bedienen sich Lehrpersonen zum Unterrichten jahrgangsübergreifender Klassen verschiedener Strategien (Raggl 2012, S. 295). So arbeiten die Lernenden je nach Situation miteinander am Gleichen, nebeneinander am Gleichen oder an etwas Ähnlichem, nebeneinander an Verschiedenem oder ausgehend vom Gleichen an Ähnlichem (Achermann & Gehrig 2011, S. 42; Zumwald 2010, S. 56).

Lernen die Schüler:innen miteinander am Gleichen oder ausgehend vom Gleichen an Ähnlichem, wird ihnen eine Auseinandersetzung mit der Sache auf ihrem jeweiligen Niveau ermöglicht (Achermann & Gehrig 2011, S. 42–43). Grundlage dieses Gestaltungsmusters bildet das Konzept «Lernen am gemeinsamen Gegenstand», welches insbesondere seit der Jahrtausendwende Eingang in die Diskurse gefunden hat (Feuser 2013, S. 284). Die Idee dieses «Lernens am gemeinsamen Gegenstand» ist, dass der Lerngegenstand so aufbereitet werden soll, dass er Zugänge auf verschiedenen Entwicklungsniveaus ermöglicht. Dabei enthält der Lerngegenstand bereits Aufgabenstellungen, bei denen es sich erübrigt, mehrere Aufgaben auf verschiedenen Niveaus zu formulieren, da sie bereits an sich differenziert sind (Zumwald 2010, S. 57). Beispiele zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand finden sich hauptsächlich im Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht, jedoch nicht im Fremdsprachen- oder Französischunterricht (Fiechter et al. 2021; Zumwald 2010, S. 59). Eine Besonderheit des Unterrichts in einer Fremdsprache in Bezug auf das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist die Tatsache, dass die Sprache immer gleichzeitig Medium des Unterrichts als auch Lerngegenstand ist (Hutterli 2012, S. 95).

---

<sup>43</sup> Mit Bezug auf Deutsch als Unterrichtssprache ist die Grundidee des Gesamtsprachencurriculums (GSC), dass die Lernenden jeweils über eins bis zwei Schuljahre intensiv eine Fremdsprache lernen, diese im Anschluss im bilingualen Sachfachunterricht weiter anwenden und dass der Herkunftssprachenunterricht so mit anderen Fächern verbunden wird, dass Lernende in Bezug auf die erarbeiteten Konzepte auch in der Herkunftssprache kompetente Sprachhandlungen ausführen können (Hufeisen 2011, S. 272–273).

Noch einen Schritt weiter geht die «solidarisch-kooperative Lernsituation», bei der die Kinder von ihren verschiedenen Lernniveaus aus etwas zu einem gemeinsamen Ganzen beitragen, und der eine Auftrag ohne den andern nicht machbar ist (Zumwald 2010, S. 60).

Dabei bedeutet die Berücksichtigung verschiedener Lernniveaus nicht unbedingt, dass Differenzierungsformen auch auf verschiedenen Ebenen ansetzen (ebd., S. 63). Aufgaben, die das Lernen der verschiedenen Jahrgänge verknüpfen, sind nicht zwingend gute Lernaufgaben, die auch das Denken der Kinder – auf der Ebene der Tiefenstruktur – anregen (ebd., S. 63).

Lernen die Schüler:innen nebeneinander, steht der Kompetenzzuwachs des einzelnen Kindes im Vordergrund (Achermann & Gehrig 2011, S. 46). Dieses Konzept steht der «modifizierte[n] Form des Abteilungsunterrichts» (Kucharz & Baireuther 2010, S. 195) oder des jahrgangsbezogenen Abteilungsunterrichts (Brunner & Imhof 2017, S. 355), in welchem die Lehrperson eine Jahrgangsgruppe in ein neues Thema einführt, während die andere Jahrgangsgruppe selbstständig und meist in Stillarbeit Aufgaben – häufig Übungsaufgaben – bearbeitet, am nächsten.

Ein solches Gestaltungsmuster begünstigt echtes jahrgangsübergreifendes Lernen nur beschränkt, denn die Handlungsaufträge der Lernenden stehen im Zentrum. Dabei gibt es kaum Berührungspunkte zwischen den Jahrgängen<sup>44</sup> und die Parallelisierung dient höchstens der oberflächlichen Orientierung (Zumwald 2010, S. 57–58). Werden Themen parallelisiert, sind sicherlich Lehrwerke hilfreich, die im Spiralprinzip<sup>45</sup> aufgebaut sind (ebd., S. 58). Allerdings orientieren sich bislang viele Lehrwerke am Ganzklassenunterricht und an einer homogenen Lerngruppe. Insbesondere für besonders begabte oder besonders leistungsschwache Lernende stellten herkömmliche Lehrwerke nicht genügend Material zur Verfügung und somit wird auch selbstständiges Arbeiten nach individuellen Zielen von traditionellen Lehrwerken wenig unterstützt (Reusser et al. 2013, S. 117). In einer Expertise zur Umsetzung altersdurchmischten Englischunterrichts an einer Schule in der Zentralschweiz wurde festgehalten, dass ohne ein neues Lehrwerk, «welches spezifisch für den altersdurchmischten Englischunterricht entwickelt wurde und welches bereits ein breites Spektrum an Individualisierungsmöglichkeiten» anbietet, kaum ein Mehrwert aus jahrgangsübergreifendem Lernen gezogen werden kann (Heinzmann, Ries & Wicki 2015, S. 20).

---

<sup>44</sup> Verfechter:innen der Mehrjahrgangsklasse weisen darauf hin, dass Schüler:innen auch beim Nebeneinander-Lernen voneinander profitierten, weil sie entweder beiläufig Neues aufnehmen oder Bekanntes vertiefen würden (Achermann & Gehrig 2011, S. 47).

<sup>45</sup> Das Spiralprinzip als grundlegendes Konzept geht zurück auf den amerikanischen Entwicklungspsychologen Jerome S. Bruner (Reiss & Hammer 2021, S. 102). Das Spiralprinzip besagt, dass Inhalte in verschiedenen Klassenstufen auf sehr unterschiedlichen Niveaus erarbeitet werden können. Es geht also darum, bestimmte Konzepte im weiteren Verlauf der Schulzeit immer wieder mit Bezug zu Vorwissen und Entwicklung der Lernenden zu thematisieren (Reiss & Hammer 2021, S. 101).

Stehen keine entsprechenden Lehrwerke zur Verfügung, erfordert dies von der Lehrperson eine aufwändige Aufarbeitung des Lernstoffes, die eigene Herstellung passender Unterrichtsmaterialien sowie eine Umstrukturierung der Jahresplanung (Reusser et al. 2013, S. 117).

Gestaltungsmuster, in denen weitestgehend abteilungsbezogen unterrichtet wird, lassen sich insbesondere in Fächern beobachten, die lehrgangsförmig aufgebaut und damit eher promotionswirksam sind (Achermann & Gehrig 2012, S. 18; Kucharz & Baireuther 2010, S. 195). Echtes jahrgangsübergreifendes Lernen lässt sich tendenziell in Fachbereichen, in welchen das Curriculum offener gehalten ist, umsetzen (Brunner & Imhof 2017, S. 356). Herausfordernder gestaltet sich jahrgangsübergreifendes Lernen da, wo der Lernstoff einer starken Progression unterliegt, da die Inhalte nicht in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden können (ebd., S. 356).

Es ist zu betonen, dass die Anteile der beschriebenen Gestaltungsmuster je nach Klasse und Rahmenbedingungen variieren (Zumwald 2010, S. 63). Während einige Lehrpersonen das Potential der Altersmischung primär im sozialen Lernen sehen und aus diesem Grund insbesondere sprachliche und mathematische Inhalte vor allem jahrgangshomogen unterrichten, liegt bei anderen Lehrpersonen der Fokus darauf, auf verschiedenen Niveaus anzusetzen. Diese Lehrpersonen streben folglich ein häufiges «Lernen am gemeinsamen Gegenstand» bewusst(er) an (ebd., S. 63).

### 3.7 Hilfestellungen

Es ist empirisch belegt, dass sich durch kooperatives Lernen die Qualität der Lernprozesse steigern lässt und dass die Lernenden durch die Altersheterogenität in jahrgangsübergreifenden Klassen mehr informelle Möglichkeiten erhalten, um voneinander zu lernen und einander zu helfen (Carle 2019, S. 477). Solche Prozesse des Helfens werden denn oft als zentrale Form der Kooperation im jahrgangsübergreifenden Lernen beschrieben (Carle 2019; Fiechter & Gonsetz Neuenschwander 2013).

Hilfestellungen – ob zwischen Kindern oder von der Lehrperson zum Kind – können dabei von unterschiedlicher Qualität sein (Wagener 2010, S. 74; Wagener 2007, S. 125) und Lernprozesse mehr oder weniger unterstützen. Um die Art der Hilfestellung der Lehrer:innen zu beschreiben, können die Kategorien «*direct help*» und «*indirect help*» unterschieden werden (Shell & Eisenberg 1996), die sich auch auf die Hilfestellungen zwischen Kindern übertragen lassen. Bei der direkten Hilfestellung liefert die Lehrperson die Lösung ohne weitere Hinweise oder Umschreibungen, die Verantwortung für die Lösung bleibt bei der Lehrperson. Das Kind bleibt passiv und abhängig (Wagener 2010, S. 74). Bei der indirekten Hilfe dagegen gibt die Lehrperson Anregungen oder Unterstützung, damit das Kind befähigt wird, sich selbst weiterzuhelfen; es übernimmt also Eigenverantwortung und tritt in eine aktive Rolle (ebd., S. 74). Es wird vermutet, dass sich das indirekte Helfen günstiger auf den Lernzuwachs der Kinder

auswirkt als das direkte Helfen. Dies ist darin begründet, dass der direkten Hilfestellung eine «potenziell augenblickhafte» (Naujok 2000, S. 181), kurzfristige und auf die Situation bezogene Wirkung zugeschrieben wird (Wagener 2007, S. 126). Indirekte Hilfestellungen hingegen sind nachhaltiger und wirken sich positiv auf ähnliche, wiederkehrende Situationen aus (Wagener 2010, S. 74).

Beispiele für direkte Hilfestellungen sind Lösungen oder auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Übersetzungen, die direkt vorgesagt werden (ebd., S. 75). Mit indirekten Hilfestellungen sind Erklärungen gemeint, die auf das Verständnis der Schüler:innen abzielen. Indirekte Hilfestellungen sind in der Regel zeitintensiver, befähigen aber die hilfeschuchende Person eher, selbstständig weiterarbeiten zu können (ebd., S. 74). Dabei lassen sich Formen der direkten und der indirekten Hilfe nicht trennscharf voneinander abgrenzen, da sich im Unterricht oft auch Mischformen dieser Hilfestellungen beobachten lassen (ebd., S. 76).

Lernförderliche Unterstützung zu leisten, stellt hohe Anforderungen an sich gegenseitig helfende Kinder, aber auch an die Lehrperson, die ihre Lernenden unterstützt. Hierfür braucht die helfende Person Zeit und Ressourcen, die sie aufgrund der Klassengrößen teilweise nicht hat (Heinzmann, Ries & Wicki 2015, S. 18), und sie muss die Perspektive des Kindes einnehmen, welches Hilfe benötigt (Wagener 2010, S. 81). Die Lehrperson fungiert als Modell für eine Unterrichtskultur, in der das gegenseitige Helfen erwünscht ist und unter den Kindern auch geübt werden muss, damit die «knappe Ressource Lehrkraft» (Breidenstein 2014, S. 38) ihre begrenzten Kapazitäten gut auf die vielfältigen und individuellen Bedürfnisse der Kinder verteilen kann (ebd., S. 38). Bisherige Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass indirekte Hilfestellungen eher selten im Unterricht vorkommen (Wagener 2010, S. 81). Damit stellt sich die Frage, wie das Potential, das in der indirekten Unterstützung liegt, insbesondere im Fremdsprachenunterricht besser ausgeschöpft werden könnte.

### 3.8 Innere Differenzierung in jahrgangsübergreifenden Klassen

Lehrpersonen in Mehrjahrgangsklassen müssen sich vom Ideal und von der Fiktion (Kucharz 2009, S. 341) der leistungshomogenen Lerngruppe zwingend verabschieden. Vor diesem Hintergrund sind sie herausgefordert, das fachliche Lehren und Lernen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerken und Lehrmaterialien an die Situation in ihrer Mehrjahrgangsklasse und an ihre Rahmenbedingungen anzupassen (Fiechter et al. 2021, S. 8). Jahrgangsmischung muss anhand trennscharfer Qualitätskriterien analysiert werden, wenn es um die Überprüfung der Wirksamkeit von jahrgangsübergreifendem Unterricht geht – die Organisationsform allein macht dabei keinen Unterschied (Veenmann 1995).

Inwiefern in jahrgangsübergreifenden Klassen binnendifferenzierende Massnahmen zum Tragen kommen, ist bisher nicht geklärt (Brunner et al. 2019, S. 161). Allerdings gibt es Hinweise, dass jene Lehrpersonen, die jahrgangsübergreifende Klassen gegenüber reinen

Jahrgangsklassen bevorzugen, eher binnendifferenzierend unterrichten (Carle & Berthold 2004). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Überzeugungen zum jahrgangsübergreifenden Lernen einen hohen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben dürften (Brunner et al. 2019, S. 161).

Jahrgangsübergreifender Unterricht sollte jedoch nicht als isolierter Vorgang von einzelnen Lehrpersonen betrachtet werden, sondern auch als Professions- und Schulentwicklung verstanden und in das gesamte Schulgeschehen eingebunden sein (Hascher & Ellinger 2012, S. 98). Nur so können fachdidaktische Settings beim jahrgangsübergreifenden Lernen greifen (Carle 2019, S. 475). Allerdings scheinen insbesondere im Fremdsprachenunterricht grosse Unsicherheiten zu bestehen, wie passende Unterrichtskonzeptionen für jahrgangsübergreifende Lerngruppen überhaupt aussehen könnten (Raggl 2012, S. 297).

Im Französischunterricht im Kanton Bern, in dem mit dem Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) gearbeitet wird, scheint der jahrgangsbezogene Abteilungsunterricht eine oft praktizierte Variante der jahrgangsübergreifenden Klassen zu sein. Auch im Merkblatt «Zur Organisation des Französischunterrichts» der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2011) werden die Lehrpersonen darauf hingewiesen, den Unterricht doch möglichst abteilungsweise zu organisieren. In der Broschüre des Lehrwerks *Mille feuilles* wird der jahrgangsübergreifende Unterricht so beschrieben, dass die Lehrperson «den Unterricht der verschiedenen Jahrgangsklassen durch eine sorgfältige Planung geschickt aneinander vorbeiorganisiert» (Passepartout & Schulverlag 2013, S. 2).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern unter dem Vorbehalt binnendifferenzierender Massnahmen im Prinzip wiederum eine äussere Differenzierung vorgenommen wird, indem die Gruppen nach Jahrgang und nicht nach Lernstand zusammengesetzt werden.

### 3.9 Zwischenfazit II

In Kapitel 3 beschäftigte ich mich mit verschiedenen Facetten des jahrgangsübergreifenden Lernens, stellte dessen historische Entwicklung dar und referierte die Potentiale und die Limitationen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Im letzten Teilkapitel wurden die Herausforderungen des binnendifferenzierenden, jahrgangsübergreifenden und lehrwerkbasierten Unterrichts herausgearbeitet. Hierbei wurde aufgezeigt, dass für den Schweizer Primarschulkontext ein beachtliches Forschungsdesiderat besteht, da sich bisher noch keine empirische Untersuchung mit dem Zusammenhang von binnendifferenzierendem, lehrwerkbasiertem Unterricht und Mehrjahrgangsklassen befasste.

Mit Bezug zum formulierten Zitat zu Beginn dieses Kapitels – «Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe» (Reusser et al. 2013, S. 23) – soll die vorliegende Untersuchung deshalb wertvolle Einsichten zu den Fragen generieren, inwiefern und ob überhaupt binnendifferenzierende Formen und Massnahmen im lehrwerkbasierten

Französischunterricht im jahrgangsübergreifenden Setting tatsächlich umgesetzt werden. Von grossem Interesse ist es, in Erfahrung zu bringen, ob sich die in diesem Kapitel dargestellten mehrheitlich positiven Befunde im Zusammenhang mit jahrgangsübergreifendem Lernen auch in der geplanten empirischen Untersuchung bewahrheiten. Da sich echtes jahrgangsübergreifendes Lernen als ein zu starker Eingriff in das Schulgefüge erweist, als dass es einer einzigen Lehrperson gelingen könnte, setzt sein Gelingen eine Veränderung grundlegender pädagogischer *beliefs* voraus (Carle 2019, S. 473). Diese *beliefs* bzw. die Überzeugungen von Lehrpersonen sind Gegenstand des nächsten Kapitels.



## 4 Überzeugungen von Lehrpersonen

«Geeignete professionelle Überzeugungen der Lehrpersonen bilden für ein Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen eine unverzichtbare Grundlage» (Carle 2019, S. 476).

Mit dem professionsspezifischen Verständnis des Lehrberufs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden einzelne Facetten der Persönlichkeitsstruktur von Lehrpersonen beschrieben, die sich im Laufe professioneller Entwicklung herausbilden können (Mayr 2014). Konsens besteht in der empirischen Forschung weitestgehend in der Unterscheidung zwischen kognitiven und nicht kognitiven Kompetenzaspekten, wobei mit kognitiven Kompetenzaspekten Wissen und Überzeugungen gemeint sind und als nicht kognitive Kompetenzaspekte beispielsweise motivationale Orientierungen und Selbstregulationen bezeichnet werden (Stürmer & Gröschner 2019, S. 334; Baumert & Kunter 2006, S. 469–470).

Diese motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten werden als Motor für die psychische Dynamik des Handelns angesehen (Stürmer & Gröschner 2019, S. 335; Baumert & Kunter 2006, S. 504). Zu den bedeutendsten Teilkonstrukten motivationaler Orientierung zählt – neben den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – auch das Konstrukt des Interesses (Reichhart 2018, S. 47).

Nebst diesen motivationalen Orientierungen, den selbstregulativen Fähigkeiten und dem beruflichen, professionellen Wissen, das die zentrale Komponente der professionellen Lehrer:innenkompetenz darstellt, werden auch subjektive berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen als zentrale Faktoren für die Qualität des Berufs- oder Lehrer:innenhandelns angesehen (Läge & McCombie 2015, S. 118; Baumert & Kunter 2006; Pajares 1992).

Das von Baumert und Kunter (2006, S. 482) entwickelte «Modell professioneller Handlungskompetenz» (vgl. Abbildung 10) visualisiert diese Bereiche und stellt sie als Schnittmengen dar, weil Wissen und Überzeugungen zwar einen unterschiedlichen epistemologischen Status beanspruchen, aber die Übergänge zwischen diesen Bereichen fließend seien (Baumert & Kunter 2006, S. 496; Pajares 1992).

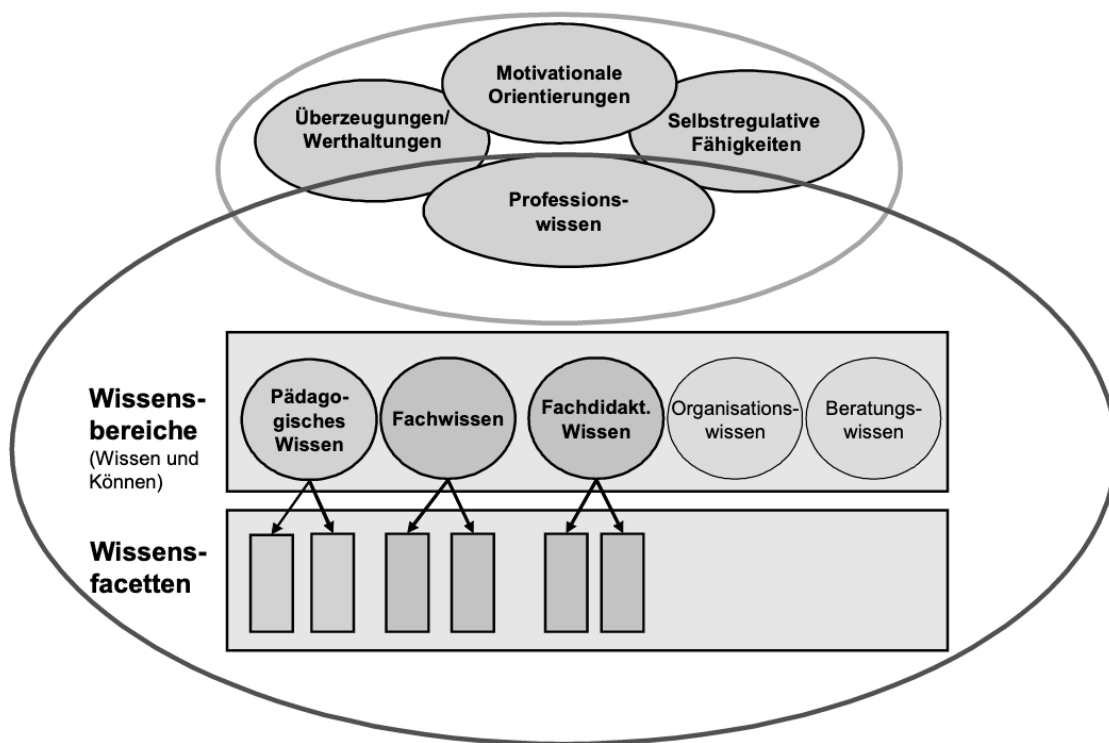


Abbildung 8: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter 2006, S. 482).

Im Folgenden stehen nicht die im unteren Teil des Modells abgebildeten bestimmten Wissensbereiche (pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen) im Zentrum, sondern Überzeugungen zum Lehren und Lernen, die sich jedoch nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen und in Abbildung 10 deshalb auch eine kleine Schnittmenge des Professionswissens ausmachen. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass formale Wissensbestände zu den Grundlagen der Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen gehören (Bruggmann Minnig 2011 S. 19).

Diese subjektiven Überzeugungen werden mit unterschiedlichen Begriffen wie Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Werthaltungen, Orientierungen, Subjektiven Theorien oder impliziten Theorien (Helmke 2021; Hertel & Karlen 2021; Reusser & Pauli 2014; Baumert & Kunter 2006) und im englischsprachigen Raum mit *attitudes*, *conceptions*, *cognitions* oder *beliefs* (Borg 2003; Gregoire 2003; Pajares 1992; Thompson 1992) rezipiert, um nur einige zu nennen. Die Abgrenzung zwischen diesen Begriffen ist fließend, und teilweise werden sie gar synonym verwendet. An der Feststellung, dass es sich beim Begriff der Lehrerüberzeugungen um ein «*messy construct*» (Pajares 1992) handelt, hat sich folglich wenig geändert (Fischer & Ehmke 2019; Reusser & Pauli 2014). Gleichwohl scheint sich im Zuge der internationalen Lehrer:innenbildungsforschung der Begriff *beliefs* durchzusetzen, wird er doch in vielen einschlägigen Forschungsübersichten als Leitbegriff verwendet (König 2012; Calderhead 1996). Im deutschen Sprachraum wird als Übersetzung bzw. Synonym vermehrt auf den Begriff

«Überzeugungen» zurückgegriffen (Reusser & Pauli 2014, S. 643). Während allerdings einige Forschende zwischen *beliefs* und Wissen unterscheiden (Baumert & Kunter 2006), sehen andere Forschende Wissen als besondere Form von *beliefs* (Philipp 2007, S. 268). Da sich die Daten des vorliegenden Projekts im empirischen Teil auf Überzeugungen der Lehrpersonen beziehen, wird die hier angedeutete Diskussion um die Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen nicht weiter ausgeführt, sondern es wird davon ausgegangen, dass sowohl dem Wissen als auch den Überzeugungen unterschiedliche Rechtfertigungsansprüche zugrunde liegen (Stürmer & Gröschner 2019, S. 335). Während das professionelle Wissen argumentativ begründet werden muss, ist bei den berufsbezogenen Überzeugungen einzig der individuelle «Richtigglaube» entscheidend (Baumert & Kunter 2006, S. 497). Die eigenen Überzeugungen spiegeln demnach die subjektiv für wahr gehaltenen Einstellungen wider (ebd., S. 497).

#### 4.1 Merkmale berufsbezogener Überzeugungen

Auch wenn sich zwischen Wissen, *beliefs* und motivationalen Orientierungen kaum klare Grenzen ziehen lassen, werden in Kapitel 4.1 einige Merkmale genannt, die den berufsbezogenen Überzeugungen, die im hier vorliegenden Projekt im Fokus stehen, zugeschrieben werden.

Berufsbezogene Überzeugungen weisen stets einen Gegenstandsbezug auf und stehen dabei selten für sich allein, sondern bilden eine Art «*cluster*» im Sinne einer komplexeren Form von Vorstellungen, wobei es sich dabei oft um mehr oder weniger elaborierte semantische Netzwerke handelt (Reusser & Pauli 2014, S. 644).

Weiter werden Überzeugungen oft über ihre Nähe zur eigentlichen Handlung systematisiert (Läge & McCombie 2015, S. 119). Sie können in Bezug zur Handlung als verhaltensferne und somit allgemeine oder als verhaltensnahe und somit spezifische Kognitionen beschrieben werden. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konstrukten besteht darin, dass die verhaltensfernen Kognitionen zwar allgemeiner absichts- und handlungsleitend sind, aber in der konkreten Situation nicht zwingend Einfluss nehmen müssen, während die verhaltensnahen Kognitionen im Moment des Handelns aktiv sind (Läge & McCombie 2015; Leuchter 2009). Diese Kategorisierung in verhaltensferne und verhaltensnahe Kognitionen zeigt, dass eine eindeutige Abgrenzung kaum möglich ist, da diese beiden Konstrukte immer auch eng miteinander verbunden sind (Leuchter 2009, S. 63).

Ausserdem beziehen sich berufsbezogene Überzeugungen auf mentale Zustände, in denen Personen Voraussetzungen oder Aussagen für subjektiv wahr oder richtig halten (Reusser & Pauli 2014, S. 644). Überzeugungen können stark oder schwach sein, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich – sie bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt und was sie subjektiv für wahr und richtig hält und woran sie sich in Bezug auf ihr Professionswissen orientiert (Reusser & Pauli 2014, S. 644; Baumert & Kunter 2006, S. 499). Vor diesem

Hintergrund gehören Überzeugungen zur Berufsethik einer Profession; sie verhelfen ihr zu Orientierung und geben ihr Verhaltenssicherheit (Reusser & Pauli 2014, S. 644). Gerade bei Professionen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht standardisierte Handlungen erfordern (Terhart 2007, S. 3), ist die Ausformung und Sicherung eines professionellen Habitus (Bourdieu 1974) als «System verinnerlichter Muster» (Bourdieu 1974, S. 143) eine Notwendigkeit: Dieses System der Muster erlaubt es nämlich, berufstypische Situationen quasi unbewusst und automatisch ähnlich wahrzunehmen und zu interpretieren. Hierbei dürfte auch die eigene jahrelange Erfahrung und Prägung als Schüler:in – «*apprenticeship of observation*» (Borg 2003, S. 86) – eine wesentliche Rolle spielen. Diese Prägung durch die eigene Schulsozialisation wird oft als Grund dafür angeführt, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer weitgehend immun sind gegen das Problematisieren schulischer Strukturen und gegen die Umsetzung von Reformen auf sämtlichen Ebenen des Bildungssystems (Philipp 2007). Ein Habitus kann immer dann durchbrochen werden, wenn sich Begrenzungen auftun, die als Anlass für Veränderung wahrgenommen werden (Mayer 2022, S. 194). Die Funktion der Überzeugungen ist es aber auch, das individuelle Handeln zu entlasten und vor Erschütterungen möglichst zu schützen (Reusser & Pauli 2014, S. 45). Überzeugungen werden allgemein umso schwerer aufgegeben oder modifiziert, je zentraler und vernetzter ihre Position im personalen Überzeugungssystem sind (Pajares 1992). Diese Prozesse sind komplexe und langwierige Umstrukturierungsvorgänge und werden ausführlicher beispielsweise in Forschungsarbeiten zur Thematik der *Conceptual change* beschrieben und rezipiert (Pajares 1992; Gregoire 2003).

Nebst dem bisher in den Vordergrund gerückten Begriff *beliefs* bzw. Überzeugungen finden sich in Forschung und Literatur weitere Konzepte unterschiedlicher Reichweite, die sich mit den berufsbezogenen Überzeugungen verbinden lassen. Im deutschen Sprachraum ist wohl das «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» (Groeben et al. 1988) der prominenteste Ansatz, der sich auf den Begriff der «Subjektiven Theorien» bezieht. Auf dieses Konzept und das entsprechende Forschungsprogramm soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden.

## 4.2 Subjektive Theorien

Als Folge der kognitiven Wende der Psychologie entwickelte sich mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) ein Forschungszweig, der sich mit dem des Handelns zugrunde liegenden Wissen von Lehrpersonen befasst. Die Subjektiven Theorien werden in einem ersten Schritt klar abgegrenzt von Kognitionen (Groeben et al. 1988, S. 17), worunter «komplexere Aggregate von Konzepten, deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden» verstanden werden (ebd., S. 18). Bei Subjektiven Theorien handle es sich weiter um dauerhafte mentale Strukturen (Viebrock 2020, S. 524), was bei Kognitionen nicht der Fall sei (Groeben et al. 1988, S. 18).

Der Begriff der Subjektiven Theorien weist bereits auf die Strukturparallelität zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien hin, denn beide erfüllen ähnliche Funktionen (Viebrock 2020, S. 524). Sowohl wissenschaftliche als auch subjektive Theorien dienen der Voraussage von Ereignissen oder deren retrospektiver Erklärung (ebd.) und unterstützen die Hypothesenbildung. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien sind jedoch mit Subjektiven Theorien Aussagen- und Überzeugungssysteme gemeint (Helmke 2021, S. 115; Reusser & Pauli 2014, S. 647). Zwar haben Subjektive Theorien eine ähnliche Struktur wie wissenschaftliche Theorien, doch weisen sie nicht deren Gütekriterien auf (beispielsweise bezüglich Systematik, Explizitheit oder Falsifizierbarkeit); auch sind sie nicht das Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung (Helmke 2021, S. 115). Subjektive Theorien werden oft gleichgesetzt mit Alltagstheorien oder naiven Theorien und basieren auf individuellem, biografisch erworbenem Erfahrungswissen. Vor diesem Hintergrund könnten sie auch widersprüchliche Elemente enthalten (Viebrock 2020, S. 524).

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien gilt als prominenter Ansatz zur Erforschung der Binnensicht von Subjekten (Caspari 2016, S. 74). Es ermöglicht, «ähnlich wie der Ansatz der Fallstudien, die Komplexität und Unterschiedlichkeit subjektiver Vorstellungen sichtbar zu machen» (ebd., S. 74).

Beim Forschungsprogramm Subjektive Theorien wird üblicherweise zuerst ein strukturierter Dialog geführt (Groeben et al. 1988, S. 265). Darauf folgt mittels einer Struktur-lege-Technik die kommunikative Validierung, während der die forschende Person der befragten Person ihre rekonstruierten subjektiven Theorien präsentiert (ebd., S. 267). Diese können dann von der befragten Person validiert oder eben widerlegt werden. Dieser Schritt wird in vielen Forschungsarbeiten zu den Subjektiven Theorien übersprungen – Kritikpunkte hierzu finden sich beispielsweise bei Caspari (2003, S. 73). Sie kritisiert neben der asymmetrischen Kommunikation zwischen forschender und befragter Person auch die Frage, welche Inhalte sich konkret für eine kommunikative Validierung überhaupt eignen, die Frage der Darstellung mittels der Struktur-lege-Kärtchen und schliesslich die Frage, wie sich die Subjektive Theorie des Subjekts verändert (ebd., S. 73). Weiter soll kommunikative Validierung bei wissenschaftlichen Zielsetzungen durch andere Verfahren ergänzt werden (Flick 1987, S. 255).

Unter anderem aus diesen Gründen wird im vorliegenden Projekt auf eine kommunikative Validierung verzichtet. Die Rekonstruktionsadäquatheit soll stattdessen einerseits durch den Gesprächsleitfaden der problemzentrierten Interviews und andererseits dadurch sichergestellt werden, dass eine zweite Person im Sinne eines *peer-debriefings* die problemzentrierten Interviews ebenfalls kodiert.

In der zweiten Phase des Forschungsprogramms Subjektive Theorien findet die Handlungsvalidierung statt, in der mittels Beobachtungen verifiziert oder falsifiziert werden soll, inwieweit

die Subjektiven Theorien sich in der Realität spiegeln und in den konkreten Handlungsweisen der Lehrpersonen sichtbar werden. Sie ist für einige Forscher:innen problematisch (Borg 2003; Caspari 2003, S. 74–75), denn das Verhältnis von Kognition und Handeln ist nicht geklärt und gewisse Subjektive Theorien lassen sich nicht unbedingt in der Handlung festmachen. Für Caspari (2003, S. 75) macht eine Handlungsvalidierung nur dann Sinn, wenn «Subjektive Theorien um ihres Veränderungspotenzials willen erhoben werden, z. B. im Rahmen von Aus- und Fortbildung».

Im vorliegenden Projekt geht es nicht darum, mittels der Beobachtung des Lehrpersonenhandelns im Unterricht die Frage zu beantworten, ob «Methoden, Daten und Erkenntnisse dem untersuchten Gegenstand gerecht werden» (Flick 1987, S. 256). Deshalb sollen die Subjektiven Theorien nicht isoliert, sondern gemeinsam mit dem Unterrichtshandeln untersucht werden (Borg 2003, S. 102). «Da tatsächliches Verhalten, das beobachtet werden kann, und Ansichten, die in Befragungen kundgetan werden, mitunter divergieren» (Schramm & Schwab 2016, S. 141), ist auch für das vorliegende Projekt die Kombination von Beobachtung (Aussenperspektive) und Befragung (Innenperspektive) von Interesse.

Die Triangulation dient im vorliegenden Projekt primär der Erweiterung der Erkenntnisse auf den Forschungsgegenstand und somit untergeordnet dem Validierungszweck (vgl. Kapitel 5.4).

Es gibt Hinweise darauf, dass Subjektive Theorien beispielsweise das unterrichtliche Handeln stärker leiten als wissenschaftliche Theorien (Helmke 2021, S. 115). Bezüglich ihrer Struktur seien die Subjektiven Theorien verwandt mit den epistemologischen Überzeugungen (Helmke 2021, S. 115), was wiederum die Nähe der Begriffe und Konstrukte aufzeigt.

Für das vorliegende Projekt und mit Bezug zu der in Kapitel 1.6 formulierten Forschungsfrage 2 – *Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?* – stütze ich mich in Anlehnung an Reusser und Pauli (2014, S. 642–643) auf eine weite Begriffsexplikation der berufsbezogenen Überzeugungen. Ich verstehe darunter affektiv oder gefühlsbetonte aufgeladene Vorstellungen, die explizit oder implizit, fragmentarisch oder widersprüchlich sein können, relativ stabile Denkinhalte beinhalten und denen eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben wird (Caspari 2003, S. 71).

### 4.3 Zugänglichkeit zu Überzeugungen

Während Menschen Teile ihrer handlungsleitenden Überzeugungen explizit benennen und auch kommunizieren können, sind ihnen andere Teile nur bruchstückhaft zugänglich oder bleiben im Verborgenen (Reusser & Pauli 2014, S. 646; Neuweg 2002, S. 13). Wir sehen also nur die «Spitze des Eisbergs, die aus dem Wasser ragt» (Renzl 2004, S. 29). Es geht

somit um implizites oder stummes Wissen (*tacit knowing*) (Neuweg 2002) und um das Problem der begrenzten Zugänglichkeit durch Introspektion (Leuchter 2009).

Da berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen Gegenstand unterschiedlichster Forschungsbereiche sind, sind auch die bearbeiteten Fragestellungen und Forschungsmethoden entsprechend vielfältig (Reusser & Pauli 2014, S. 648). Bei den Forschungsmethoden dominieren qualitative Verfahren (Philipp 2007; Baumert & Kunter 2006). Insbesondere im Forschungszweig der Subjektiven Theorien werden Struktur-lege-Techniken verwendet, um die Theorien in einem Dialog-Konsens-Verfahren zu rekonstruieren (Viebrock 2020, S. 524; Flick 2017, S. 205; Groeben et al. 1984, S. 267f.).

Um Einblicke in die Überzeugungen von Forschungspartnerinnen und -partnern zu erhalten, wird mit Interviewtechniken gearbeitet, die durch unterschiedliche Impulse Anlässe zur Verbalisierung dieser Überzeugungen schaffen (Heine & Schramm 2016, S. 173–180; Calderhead 1996, S. 711). Solche Verfahren werden als Introspektion bezeichnet (Heine & Schramm 2016, S. 173). Gemäss einem weiten Begriffsverständnis fallen sämtliche Formen von Interviews und Tagebuchdaten darunter, die ohne gezielten Bezug zu konkreten Handlungen erhoben werden (ebd., S. 173). In der Fremdsprachenforschung ist aber ein engeres Begriffsverständnis vorherrschend: Unter introspektiven Verfahren werden hier lautes Denken oder retrospektive Verfahren wie lautes Erinnern oder *stimulated recall* subsumiert (Heine & Schramm 2016, S. 174). Als Impulse oder Stimuli dienen dabei videografierte Unterrichtssequenzen, die den Forschungspartnerinnen und -partnern vorgelegt werden (Reusser & Pauli 2014, S. 648).

Weitere Erhebungsverfahren zur Erfassung der berufsbezogenen Überzeugungen sind ethnografische Verfahren oder Fallstudien, die oft zur Dokumentation von zeitlich erstreckten Veränderungsprozessen der *beliefs* eingesetzt werden und sich unter dem Stichwort *Conceptual Change* finden (Calderhead 1996; Gregoire 2003).

Schliesslich werden auch Fragebögen und weitere Interviewtechniken verwendet, um die Überzeugungen der interviewten Personen zu erheben (Leuchter 2009).

All diesen Ansätzen ist gemein, dass die Aufmerksamkeit der Forschungspartner:innen nicht gleichzeitig auf Primär- und darauf bezogene Sekundärakte gerichtet werden kann und dass das nachträgliche Angeben von handlungssteuerndem Wissen der Versuch einer Rationalisierung eines ursprünglich mehr oder weniger spontanen Verhaltens bleibt (Neuweg 2002, S. 14). Es geht also um die Frage, ob Personen im Nachhinein überhaupt Zugang zu ihrem eigenen Wissen bzw. zu ihren Überzeugungen haben. Für das vorliegende Projekt wird davon ausgegangen, dass «die Erkenntnis des subjektiven Wissens für das Subjekt möglich ist» (Leuchter 2009, S. 51) und dass die Forschungspartnerinnen meiner Studie mithilfe der sorgfältig konzipierten Erhebungsinstrumente (vgl. Kapitel 6) ihre Überzeugungen auch kommunizieren. Da das gewählte, breit abgestützte Forschungsdesign sowie die vorgenommene

Triangulation (vgl. Kapitel 5.4) einen Beitrag zur Kontrolle möglicher Nachteile leisten können, werden Einschränkungen hinsichtlich möglicherweise verzerrter, selbstwertdienlicher Antworten in Kauf genommen.

#### 4.4 Ergebnisse zur Korrelation zwischen Unterrichtshandeln und Überzeugungen

Die aktuelle Forschungsliteratur zu den berufsbezogenen Überzeugungen im Allgemeinen lässt sich hauptsächlich drei Forschungsansätzen zuordnen (Reusser & Pauli 2014, S. 649). Auf deskriptiver Ebene werden verschiedene Komponenten professioneller Kompetenz von angehenden und praktizierenden Lehrpersonen unterschieden und hierbei werden auch Überzeugungen mitberücksichtigt (Blömeke 2012; Blömeke et al. 2012). Eine weitere Gruppe von Forschungsarbeiten fokussiert den Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrer:innenhandeln, wobei oft auch die Effekte auf Schüler:innenvariablen beforscht werden (Leuchter 2009; Seifried 2009). Die vorliegenden Befunde und die empirische Evidenz ist aufgrund der grossen Vielfalt an Forschungsdesigns nicht leicht zu interpretieren. So wird in einigen Studien ein Zusammenhang zwischen konstruktivistischen<sup>46</sup> Überzeugungen des Lernens und Lehrens berichtet (Staub & Stern 2002), aber dieser Zusammenhang konnte in anderen Studien nicht bestätigt werden (Hess 2003). Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen und Handeln stellen ein oft diskutiertes Thema der Forschungsliteratur dar (Fives & Buehl 2012; Philipp 2007). Die dritte Gruppe von Forschungsarbeiten schliesslich stellt die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen, beispielsweise im Rahmen der Aus- oder Weiterbildung und des lebenslangen Lernens ins Zentrum (Herger, Pfäffli Schmid & Schmid Giacomini 2022) Übereinstimmung besteht hier darin, dass Reformen von den Lehrpersonen kaum in die Praxis übernommen werden, wenn keine Übereinstimmung zu ihren berufsbezogenen Überzeugungen besteht (Philipp 2007; Pajares 1992), und es zeigt sich eine je nach Schulstufe unterschiedlich stark ausgeprägte Tendenz, dass angehende Lehrpersonen eher progressiver sind als die berufstätigen Lehrpersonen, was ihre Überzeugungen angeht (Herger, Pfäffli Schmid & Schmid Giacomini 2022; Läge & McCombie 2015, S. 138)

Eine der zentralsten Fragen bleibt bei der Beforschung von Lehrpersonen bestehen, nämlich die Frage, wie bzw. inwiefern die subjektive Sichtweise von Lehrpersonen und ihr unterrichtliches Handeln zusammenhängen (Caspari 2014, S. 22). Vergleicht man die in der Forschung verbreitete Meinung, dass die epistemologischen Überzeugungen eine erhebliche Bedeutung für das berufliche Handeln von Lehrkräften haben (Baumert & Kunter 2006, S. 499;

---

<sup>46</sup> Eine «prototypische Unterscheidung» der konstruktivistischen und andererseits «traditionellen» Überzeugungen findet sich in der Untersuchung von Seifried (2009, S. 39); zum Begriff Konstruktivismus sei an dieser Stelle auf Reusser et al. (2013, S. 46) verwiesen.



Calderhead 1996) mit den aktuell verfügbaren empirischen Daten, ist die immer noch unzureichende Forschungslage unübersehbar.

#### 4.5 Berufsbezogene Überzeugungen zu Binnendifferenzierung und Inklusion

Die Forschungslage zu den Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich Binnendifferenzierung ist nicht leicht zu erfassen, da oft nur Teildimensionen des Konstrukts untersucht werden und da die Abgrenzung zum Konstrukt der Heterogenität fließend ist. Aus sprachlich-kultureller Perspektive ist die Arbeit von Gogolin (2008) sicherlich als prägend für die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Überzeugungen anzusehen. Ihre Arbeit zum «monolingualen Habitus in der multilingualen Schule» beeinflusst den Diskurs nach wie vor stark. Es steht aber nach wie vor in Frage, inwiefern sich die inklusive Einstellung von Lehrpersonen auf der Individualisierungsebene des Unterrichts widerspiegelt (Schüle et al. 2016, S. 141). Überblickt man jene Untersuchungen, die die Sichtweisen und Einstellungen von Lehrpersonen zum Thema Differenzierung erfassen (Wischer 2008, Reh 2005, Roeder 1997) zeigt sich, dass die Notwendigkeit der inneren Differenzierung zwar stets bejaht wird – dies betrifft auch angehende Lehrpersonen, die der individuellen Förderung gegenüber positiv eingestellt seien –, dass aber die Möglichkeiten, Binnendifferenzierung konsequent umzusetzen, gleichzeitig als eher schwierig eingeschätzt werden (Knauder & Koschmieder 2019). Dieses Ergebnis deckt sich mit einer ländervergleichenden Studie zu Einstellungen von Lehrpersonen zur Inklusion, die den Lehrpersonen im Kanton Bern einerseits neutrale bis positive Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion attestiert. Andererseits weist die Studie auf hohe Bedenken seitens der Lehrpersonen hin, was Inklusion anbelangt. Als inklusionshemmende Faktoren werden insbesondere die Rahmenbedingungen genannt (Sahli Lozano 2019). Unter Rahmenbedingungen subsumiert die Studie personelle und zeitliche Ressourcen, die Klassengrösse und die Infrastruktur (ebd.).

Die Entwicklung von Unterricht in Richtung Binnendifferenzierung und adaptive Lernunterstützung erfordert einen grundlegenden Wandel der Einstellungen und der Überzeugungen der Lehrpersonen (Reusser et al. 2013, S. 195; Wischer 2009). Nur, wenn die Überzeugung handlungsleitend wird, dass Lehrpersonen mit ihren didaktischen Arrangements die Lernprozesse ihrer Lernenden innerhalb ihrer heterogenen Lerngruppe anregen und begleiten können, kann der gesetzliche Integrationsauftrag erfüllt werden (Reusser et al. 2013, S. 196). Es geht also um die Frage, inwiefern Lehrpersonen die Verschiedenheit innerhalb ihrer Lerngruppe akzeptieren können und versuchen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden, soweit dies die Rahmenbedingungen zulassen (Reusser et al. 2013, S. 196).

#### 4.6 Berufsbezogene Überzeugungen zu jahrgangsübergreifendem Lernen

Studien zu den Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber dem jahrgangsübergreifenden Unterricht sind dünn gesät (Wagener 2014, S. 40).

Eckerth und Hanke (2009, S. 8) fassen drei Forschungsarbeiten zu den Einstellungen von Lehrpersonen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht zusammen. Dabei verweisen sie u.a. auf die Befragungsstudie von Schmidt (1999), in der knapp ein Drittel der Befragten, also ungefähr 100 der insgesamt ca. 300 Lehrpersonen erklärten, sie seien überzeugt vom jahrgangsübergreifenden Unterricht, während auch fünf Lehrpersonen Jahrgangsmischung als «pädagogisch kaum vertretbar» ablehnten (Eckerth & Hanke 2009, S. 9). Ausserdem unterrichtet ein Drittel der von Schmidt Befragten lieber in Jahrgangsklassen.

Als Vorteile jahrgangsübergreifenden Unterrichts wurden v.a. die Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfe unter den Kindern betont; einige Lehrpersonen wiesen auch darauf hin, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten in einem jüL-Setting besser gefördert werden können (Eckerth & Hanke 2009, S. 9). Beim Modellversuch «Schulanfang auf neuen Wegen» in Baden-Württemberg (Eckerth & Hanke 2009, S. 9) wurden als weitere Vorteile u.a. die Intensivierung von Differenzierungs- und Individualisierungsmassnahmen sowie die Weiterentwicklung der eigenen methodisch-didaktischen Kompetenzen genannt. Als Nachteil wird einvernehmlich ein gesteigerter Arbeitsaufwand genannt (ebd., S. 9), wobei dieser aber aufgrund zunehmender Erfahrung oder aufgrund der Zusammenarbeit teilweise wieder sank, wie dies die Lehrpersonen des Schweizer Schulentwicklungsprojektes «edk-ost-4bis8» einschätzten (ebd., S. 9).

In einer länderübergreifenden Studie wird der Mathematikunterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen in einem Schweizer Kanton und in einer Region Bayerns beforscht (Brunner et al. 2019, S. 167). Dabei wird betont, dass die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden müssten, da es sich bei den Stichproben um nicht repräsentative Samples handle. Die Studie hält fest, dass die Lehrpersonen aus Bayern jahrgangsübergreifendes Lernen in Bezug auf die Leistungen und in Bezug auf die sozialen Kompetenzen deutlich positiver einschätzen als die Lehrpersonen aus dem Schweizer Kanton Thurgau. Ausserdem sind die deutschen Lehrpersonen stärker davon überzeugt, dass jahrgangsübergreifendes Lernen (jüL) besser ist als der Unterricht in Jahrgangsklassen und dass jüL primär eine gute Organisation verlange (Brunner et al. 2019, S. 167). Weiter kann die Studie zeigen, dass die Herausforderung für die Lehrperson sowie die benötigte Vorbereitungszeit für den Unterricht von allen an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen als übereinstimmend höher im Vergleich zum Unterricht in Jahrgangsklassen eingeschätzt wird. Auch finden sämtliche an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen, dass es notwendig ist, geeignete Aufgabenstellungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu formulieren (ebd., S. 167).

In einer qualitativen Studie mit vier Lehrpersonen wird weiter von Anforderungen berichtet – wie bestimmten Gesundheitsvorsorgen, der Radfahrprüfung etc. –, denen sich die Lehrpersonen aufgrund der Altersmischung in ihrer Klasse jährlich stellen müssen. Dies sind Belastungen, von denen die Lehrpersonen in Jahrgangsklassen unregelmässiger betroffen wären (Hascher & Ellinger 2012, S. 105).

Zusammenfassend kristallisieren sich in der Studie zwei Spannungsfelder heraus: Eins umfasst die Beanspruchung der Lehrperson, das andere ist mit recht unterschiedlichen Bedürfnissen, Erwartungen und Lernzielen aufgrund der Kinder aus mehreren Altersgruppen verbunden, weshalb nicht das ganze Team von Lehrpersonen hinter dieser Unterrichtsform steht (Hascher & Ellinger 2012, S. 110).

#### 4.7 Zwischenfazit III und empiriegeleitete Überlegungen

In diesem Kapitel wurde das Konstrukt der berufsbezogenen Überzeugungen aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. So wurden Merkmale berufsbezogener Überzeugungen referiert, eine Abgrenzung zu weiteren Konstrukten wie den Subjektiven Theorien wurde vorgenommen, die Zugänglichkeit zu berufsbezogenen Überzeugungen betrachtet und mit empirieorientierten Überlegungen verbunden.

Abschliessend fasste ich in diesem Kapitel den Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen dem Unterrichtshandeln und den Überzeugungen zusammen und betrachtete die berufsbezogenen Überzeugungen von Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifendem Lernen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass schulische Erfahrungen im eigenen erlebten Fremdsprachenunterricht, weitere Erst- oder Zweitsprachen und auch ganz allgemein die berufsbiografische Perspektive das unterrichtliche Handeln und die Überzeugungen der Lehrpersonen mitbestimmen (Gerlach & Lüke 2021, S. 320).

In Bezug auf das zu Beginn von Kapitel 4 formulierte Zitat – «Geeignete professionelle Überzeugungen der Lehrpersonen bilden für ein Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen eine unverzichtbare Grundlage» (Carle 2019, S. 476) – ist unumstritten, dass die verschiedenen Perspektiven der Forschungsteilnehmenden nicht nur die Ergebnisse, sondern auch das Forschungsvorhaben beeinflussen. Um dieser Komplexität Rechnung zu tragen, wird ein offenes, exploratives Forschungsvorgehen gewählt und die Datensätze, die aus Interview- und aus Videodaten bestehen, werden trianguliert. Es geht auch darum, herauszufinden, inwiefern überhaupt binnendifferenzierende Formen und Massnahmen im Fremdsprachenunterricht im jahrgangsübergreifenden Setting praktiziert werden *können*, um sämtliche Rahmenbedingungen, die in Kapitel 1 skizziert wurden, zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang gilt es, verschiedene Entscheidungen zu treffen, damit das vorliegende Forschungsvorhaben gelingt und ertragreiche Daten liefert.

## Teil 2: Der empirische Teil

## 5 Die empirische Untersuchung

« [...] using recordings of lessons to assess teaching quality enables a more complex analysis of what actually happens in the classroom than teacher and student questionnaires alone»

(Jennek, Gronostaj & Vock 2019, S. 100)

In Kapitel 5 erläutere ich das Forschungsdesign, die Forschungsfragen und das Triangulationskonzept der vorliegenden Untersuchung. Weiter wird das Sample beschrieben. Bevor das Kapitel 5 mit einem Zwischenfazit abgeschlossen wird, erfolgt die Analyse der Lerneinheiten aus dem Lehrwerk.

### 5.1 Methodische Überlegungen und Charakterisierung der vorliegenden Studie

Die in Kapitel 1.6 dieser Arbeit skizzierten Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung sind offen formuliert. Sie zielen zunächst einmal darauf ab, zu verstehen, welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung von den Lehrpersonen überhaupt praktiziert werden bzw. wie Lehrpersonen innere Differenzierung in ihrem jahrgangsübergreifenden Französischunterricht umsetzen. Aufgrund dieser Offenheit, die sich auch in den Erhebungs- und Auswertungsmethoden widerspiegelt, verortet sich das Projekt im qualitativen Forschungsparadigma (Flick; von Kardorff & Steinke 2009, S. 13–16; Lamnek 2005).

Die Forschungsfrage verfolge ich mit einer explorativen Fallstudie. Fallstudien sind in der Fremdsprachenforschung von grosser Bedeutung (Caspari 2016, S. 68), da davon ausgegangen wird, dass sich in Einzelfällen über das ihnen Spezifische hinaus generellere Strukturen manifestieren. Zudem stehen Fallstudien in der Tradition ethnografischer Forschungsansätze (ebd., S. 68). Für das vorliegende Projekt wird ein breites Triangulationskonzept (vgl. Kapitel 5.4) angestrebt. Seit längerem findet die Triangulation gerade in der Methodendiskussion zur ethnographischen Forschung besondere Aufmerksamkeit (Flick 2008, S. 51).

In der fremdsprachendidaktischen Forschung werden zyklische von eher linearen Vorgehensweisen unterschieden (Klippel 2016b, S. 120). Das vorliegende Projekt unterliegt der zyklischen Vorgehensweise, denn die Auswertung der Daten, die einen wichtigen Aspekt in Bezug auf das Triangulationskonzept der vorliegenden Studie bildet (vgl. Kapitel 5.4), erfordert ein mehrmaliges Eintauchen ins Material und ein stetes Überarbeiten des Vorgehens.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Was hier also aus Gründen der Leserinnen- und Leserfreundlichkeit möglichst linear dargestellt wird, ist in Tat und Wahrheit in einem zyklischen Prozess entstanden.

## 5.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung der Binnendifferenzierung im Unterricht und die Forschungsfragen legen ein triangulierendes, methodenübergreifendes *between-method* Verfahren (Knorr & Schramm 2016, S. 92; Lamnek 2005, S. 278) nahe.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das Design des Projekts. Das Setting der Untersuchung bilden die Mehrjahrgangsklassen sowie das obligatorisch zu verwendende Lehrwerk *Mille feuilles* (vgl. Kapitel 1.2-1.5). Dieses Setting ist in der Grafik in grün dargestellt.

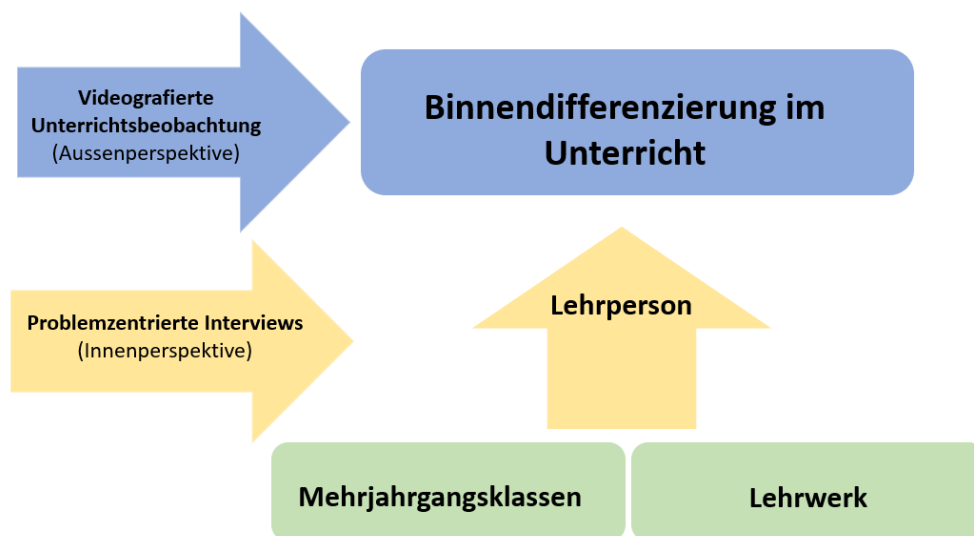


Abbildung 9: Design der vorliegenden Untersuchung.

Für die Aussenperspektive werden vier bis fünf Unterrichtslektionen an vier verschiedenen Klassen videografiert (Schramm & Schwab 2016, S. 146). Diese ist in der Abbildung 11 durch einen blauen Pfeil gekennzeichnet. Für die Innenperspektive werden je zwei problemzentrierte Interviews (eines mit Schwerpunkt «Jahrgangsübergreifendem Lernen», eines mit Schwerpunkt «Differenzierung») (Trautmann 2012, S. 220) mit den vier Lehrpersonen der entsprechenden Klassen durchgeführt (gelb), wobei die Lehrpersonen dabei als Akteur:innen gesehen werden, die mit dem vorhandenen Setting (Mehrjahrgangsklassen; Lehrwerk) Französisch unterrichten. Vor diesem Hintergrund wird Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht beleuchtet.

Ich verwende Daten aus dem von der Pädagogischen Hochschule Bern geförderten Projekt «Die Konstruktion des Unterrichtsgegenstands im jahrgangsübergreifenden Fachunterricht» (KoFu) (Fiechter et al. 2021), in welchem der Frage nachgegangen wird, wie der Unterrichtsgegenstand im jahrgangsübergreifenden Fachunterricht von den Lehrpersonen angelegt und von den Lernenden bearbeitet wird. Im Rahmen des KoFu-Forschungsprojekts werden für die Datenerhebung Lektionen in verschiedenen Schulfächern beobachtet und protokolliert (Flick 2017, S. 304; Göbel 2010, S. 277–278). Im Sinne der ethnografischen Forschung wird Material

zum Unterricht, zur Schulkasse und zur Schule im Allgemeinen in die Auswertung einbezogen; videografierte Lektionen liegen aber nur im Fach Französisch vor. Für das hier vorliegende Dissertationsprojekt kann somit auf diese videografierten Lektionen zurückgegriffen werden. Das Design des Gesamtprojekts wird in Abbildung 12 veranschaulicht; die in der Dissertation verwendeten Daten sind in Fettdruck hervorgehoben und die für das Dissertationsprojekt zusätzlich erhobenen Daten im Rahmen des Gesamtprojekts sind kursiv gedruckt. Es handelt sich um Daten, die zwischen Herbst 2018 und Frühling 2019 erhoben worden sind (helle Kreise).

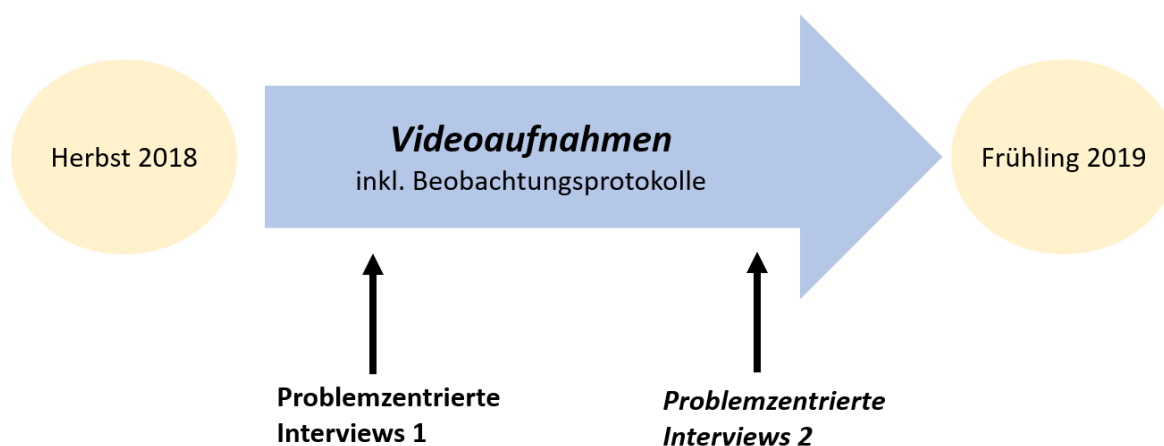


Abbildung 10: Erhobene Daten für das Dissertations- und Gesamtprojekt.

Für das Projekt werden vier Mehrjahrgangsklassen aus städtischen und ländlichen Gebieten des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern befragt. Der Fokus liegt dabei auf dem 5. Schuljahr. Hierfür gibt es zwei Hauptgründe:

Einerseits müssen sich die Lehrpersonen in diesem Schuljahr, anders als im 6. Schuljahr, noch nicht mit Fragen des Übertritts an die Sekundarschule beschäftigen (vgl. Kapitel 1.2 & 2.2.2) und haben vor diesem Hintergrund möglicherweise mehr Ressourcen (Breidenstein 2014, S. 38), sich mit jahrgangsübergreifendem Lernen zu beschäftigen.

Andererseits erlaubt der Fokus auf das 5. Schuljahr verschiedene Kombinationen von Mehrjahrgangsklassen (5./6. Schuljahr oder 4./5. Schuljahr, 4.-6. Schuljahr, 3.-6. Schuljahr, etc.). Eine Gemeinsamkeit des Samples ist somit, dass es Lernende des 5. Schuljahres enthält.

Da es Zeit erfordert, das Vertrauen der Teilnehmenden zu gewinnen und konstruktive Forschungsbeziehungen zu gestalten (Breidenstein 2012, S. 32 & Lüders 2003, S. 91), erfolgt zuerst an jeder Klasse eine Pilotlektion (vgl. Kapitel 6.1).

### 5.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Ich gehe davon aus, dass sich Lehrpersonen, die jahrgangsübergreifend unterrichten, vermehrt mit Fragen der Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen und Fragen der Binnendifferenzierung im Spezifischen auseinandersetzen (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 3). Die Überlegungen zur Binnendifferenzierung treffen verstärkt auf Mehrjahrgangsklassen zu, da im jahrgangsübergreifenden Setting ein erhöhtes Mass an Heterogenität zu vermuten ist. Mehrere Lerngruppen werden alters- bzw. jahrgangsübergreifend gemeinsam unterrichtet und somit fällt – zumindest in Bezug auf das Alter der Lernenden – die äussere Differenzierung grösstenteils weg.

Vor dem Hintergrund dieser Hypothese steht für das vorliegende Projekt die in Kapitel 1.6 skizzierte Forschungsfrage I im Zentrum:

- I. Welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung werden im lehrwerk-basierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert?

Es ist also von Interesse, welche binnendifferenzierenden Formen und Massnahmen von den Lehrpersonen in ihrem jahrgangsübergreifenden Unterricht ein- und umgesetzt werden. Dabei werden im einzelnen folgende Teilfragen verfolgt (Böttger & Sambanis 2021, S. 113; Eisenmann 2016, S. 358; Reusser & Pauli 2010, S. 16; Böttger 2006, S. 4–5):

- a. Welche Unterrichts- und Sozialformen setzen Lehrpersonen zur Differenzierung ein?
- b. Welche quantitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?
- c. Welche qualitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?

In Bezug auf die Teilfrage a) sind insbesondere Sozialformen wie Einzelarbeitsphasen, Partnerarbeitsphasen, Gruppenarbeitsphasen (vgl. Kapitel 2.4.3), aber auch Plenumsphasen gemeint, wobei zwischen erklärenden Phasen im Plenum und Aktivitäten mit der Klasse im Plenum (Plenumsaktivitäten) zu unterscheiden ist (vgl. Kapitel 10.2).

Mittels der Teilfrage b) ziele ich auf die quantitativen binnendifferenzierenden Formen ab, konkret auf die Verwendung additiven Aufgabenmaterials sowie auf unterschiedliche Bearbeitungszeiten mit Blick auf Aufgaben und Nutzung von Medien und Materialien.

Mit der Teilfrage c) wird der Einsatz qualitativer Differenzierungsformen seitens der Lehrperson beleuchtet. Welche individuell-adaptiven Hilfestellungen oder Unterstützungen erfolgen durch die Lehrperson; inwiefern erhalten die Lernenden reichhaltige bzw. offene Aufgaben auf verschiedenen Niveaus und mit verschiedenen Lernzielen und Inhalten (Adamina & Hild 2019,



S. 122; Moser Opitz 2010, S. 57), inwiefern können Lernende selbstständig über den Einsatz von Medien und Materialien (mit-)entscheiden und wie werden Medien und Materialien bezüglich qualitativer Differenzierung eingesetzt.

Da es sich um lehrwerkbasierten Unterricht handelt, steht bei der Untersuchung der Nutzung von Medien und Materialien aus den Teilfragen b) und c) primär das Lehrwerk im Zentrum, aber es ist auch von Interesse, zu welchen Zeitpunkten und aus welchen Gründen die Lehrpersonen eben *nicht* auf das obligatorisch zu verwendende Lehrwerk zurückgreifen, sondern ihren Unterricht mit weiteren oder eigenen Materialien ergänzen.

Das Lehrwerk orientiert sich am Prinzip der «aufgeklärten Einsprachigkeit» (Butzkamm 1978). Darin wird insbesondere die Verwendung der *langage de classe* (vgl. Kapitel 2.4.2) ins Zentrum gerückt. Da die binnendifferenzierenden Massnahmen oft von der Lehrperson gesteuert werden, ist es von Interesse, eine weitere Teilfrage zu formulieren:

- d. Welche Relevanz hat die sprachliche Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson in Bezug auf Binnendifferenzierung?

Die Teilfrage d) zielt darauf ab, welche Sprachen die Lehrpersonen zu welchen Zeitpunkten in ihrem Französischunterricht verwenden. Handelt es sich um die Zielsprache Französisch? Greifen die Lehrpersonen auf die Schulsprache Hochdeutsch oder auf die Umgangssprache Schweizerdeutsch zurück, wenn sie sich gegen eine Aussage in der Zielsprache entscheiden? Werden weitere Sprachen im Französischunterricht eingesetzt, wenn dies für Massnahmen der inneren Differenzierung relevant ist, und welche Relevanz haben diese Entscheidungen in Bezug auf binnendifferenzierende Massnahmen?

Mit der Forschungsfrage I und mit den Teilfragen a) - d), die durch die Analyse des Datensatzes der videografierten Lektionen beantwortet werden können, beziehe ich mich auf die Aussenperspektive. Mit der Forschungsfrage II dagegen wird die Innenperspektive der Lehrpersonen beleuchtet. Sie lautet:

- II. Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage II ist der Datensatz der problemzentrierten Interviews leitend. Weiter ist es von Interesse, das Zusammenspiel der im Unterricht realisierten Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen mit den Überzeugungen und Konzeptionen der Lehrpersonen zu Binnendifferenzierung zu betrachten. Aus diesem Grund wird für die

vorliegende Arbeit ein breites Triangulationskonzept angestrebt, welches im folgenden Abschnitt genauer erläutert wird.

#### 5.4 Triangulationskonzept der vorliegenden Untersuchung

Mit Triangulation werden zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Einerseits wird damit eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird (Knorr & Schramm 2016, S. 90). Dabei geht es darum, ein vollständigeres Gesamtbild eines Forschungsgegenstandes zu erhalten (Knorr & Schramm 2016, S. 90; Dörnyei 2007, S. 164) oder die Erkenntnismöglichkeiten systematisch zu erweitern und zu vervollständigen (Flick 2017, S. 520). Andererseits wird in Beiträgen zur Qualitätssicherung qualitativer Forschungsvorhaben Triangulation zunehmend als methodenangemessenes Gütekriterium (vgl. Kapitel 7.7) verwendet.

In der gängigen Forschungsliteratur werden vier Typen der Triangulation unterschieden (Denzin 1989, S. 237).

Erstens die Triangulation der Daten, die die Kombination von Datensätzen meint, die verschiedenen Quellen entstammen und miteinander kombiniert werden. Nach dieser Definition kann aber jede Art der Methodentriangulation auch als Datentriangulation bezeichnet werden, denn der Einsatz verschiedener Methoden führt immer auch zu verschiedenen Datensätzen (Settinieri 2015, S. 23). So betrachtet, sind Subtypen der Datentriangulation beispielsweise die Triangulation verschiedener Zeitpunkte, Personen bzw. Orte (Knorr & Schramm 2016, S. 91; Flick 2008, S. 36). Die zweite Form der Triangulation wird als Forschenden-Triangulation bezeichnet (Knorr & Schramm 2016, S. 92; Denzin 1989, S. 237). Hierbei sollen unterschiedliche Beobachtende oder Interviewende eingesetzt werden, um Verzerrungen durch die Forschenden möglichst zu minimieren.

Unter Theorientriangulation wird drittens die Annäherung an Daten aus verschiedenen theoretischen Perspektiven und mit unterschiedlichen Hypothesen verstanden (Knorr & Schramm 2016, S. 93; Denzin 1970, S. 303). Dabei geht es darum, die Erkenntnismöglichkeiten zu fundieren und zu verbreitern (Flick 2017, S. 519). Als vierten Triangulationstyp wird die Methodentriangulation genannt, bei der mehrere Methoden zur Erforschung eines Gegenstandes kombiniert werden (Denzin 1970, S. 308). Sie ist wohl die am häufigsten durchgeführte Art der Triangulation (Knorr & Schramm 2016, S. 92) und unterscheidet die Triangulation innerhalb einer Methode (*within-method-Triangulation*) und die Verwendung verschiedener Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage (*between-method-Triangulation*) (Knorr & Schramm 2016, S. 92; Flick 2008, S. 28; Denzin 1970, S. 309).

Festhalten lässt sich, dass diese Typisierungen bzw. Klassifizierungen nicht immer trennscharf sind, da üblicherweise mehrere Triangulationsstrategien gleichzeitig verfolgt werden (Knorr & Schramm 2016, S. 91). In neueren Arbeiten fasst Denzin (1989, S. 236) den

Triangulationsbegriff denn auch differenzierter und rückt den Begriff des *sophisticated rigor* ins Zentrum:

*The phrase 'sophisticated rigor' is intended to describe the work of any and all sociologists who employ multiple methods, seek out diverse empirical sources, and attempt to develop interactionally grounded interpretations* (Denzin 1989, S. 236).

Dies ist auch im vorliegenden Vorhaben der Fall. Um die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen zu erhöhen, wird ein breites Triangulationskonzept verfolgt und es wird auf mehreren Ebenen trianguliert:

- Triangulation der Methoden: Auf der Ebene der Methodentriangulation wird durch den Einbezug der Innen- und Aussenperspektive (vgl. Abbildung 11) eine *between-method*-Triangulation vorgenommen.
- Triangulation der Daten: Die Datensätze der Videos und Audios werden durch eine Kurzanalyse des Lehrwerks in Bezug auf Binnendifferenzierung ergänzt (vgl. Kapitel 5.6).
- Triangulation von Forschenden: Sowohl bei der Kodierung der Videos und der Interviews als auch bei der Auswertung sind stets zwei Personen beteiligt (vgl. Kapitel 7.7.1).

Da sich das vorliegende Projekt im qualitativen Forschungsfeld situiert, wird Triangulation auch als Validierungsstrategie eingesetzt. Ziel ist hierbei nicht, einen Datensatz oder eine Methode durch einen anderen Datensatz oder eine andere Methode zu korrigieren oder zu validieren, sondern durch die verschiedenen Datensätze und Verfahren jeweils andere Facetten des untersuchten Phänomens aufzudecken – mit dem Anspruch, dass diese sich multiperspektivisch ergänzen (Knorr & Schramm 2016, S. 90). Auch in der *reflexive triangulation* (Hammersley & Atkinson 1983, S. 200) geht es darum, dass weniger die Übereinstimmung zwischen den Datensorten als viel eher die Diskrepanzen zwischen ihnen aufschlussreich sind. Für die Diskussion und die Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kapitel 8) werden denn auch diese Diskrepanzen zwischen den erhobenen Datensätzen beleuchtet.

In Bezug auf die Auswertung und die Interpretation der erhobenen Daten werden folgende Schritte in der nummerierten Reihenfolge vorgenommen (Flick 2008; S. 102 & Flick 2004, S. 89–90):

1. **Analyse der für das vorliegende Projekt ausgewählten 18 Unterrichtsvideos:** Auswertung des aufgezeichneten Unterrichts in Bezug auf Binnendifferenzierung in allen vier Fällen.
2. **Kombination ausgewählter Kategorien der Videoanalyse:** Auswertung zentraler (Sub-)Kategorien der videografierten Unterrichtslektionen zwecks Identifikation typischer Muster über alle vier Fälle hinweg.

3. **Analyse des gesamten Interviewdatensatzes:** Zuerst werden die Interviews separat analysiert und danach werden sie miteinander verglichen, um daraus Gemeinsamkeiten, Unterschiede und allgemeinen Tendenzen abzuleiten. Dabei geht es mir primär um einen Gesamtüberblick über die vier Fälle.
4. **Kombination ausgewählter Kategorien der Interviewanalyse:** Vergleichende Analyse und Auswertung zentraler (Sub-)Kategorien der Interviews zwecks Identifikation typischer Muster in allen vier Fällen.
5. **Fallübergreifende Vergleiche (cross-case):** Die aus Punkt 3) deutlich werdenden Gemeinsamkeiten und Tendenzen werden nun auf die Ergebnisse aus Punkt 2) bezogen und es werden Konvergenzen und Divergenzen der beiden Datensätze (Interviews und Videos) ausgemacht.
6. **Fallvergleiche auf der Ebene des Einzelfalls (within-case) und auf der Ebene der einzelnen Daten:** Jeder Fall wird gesondert in Bezug auf die beiden Datensätze betrachtet. Dabei steht das Zusammenspiel der in den Interviewdaten erfassten Überzeugungen zu Binnendifferenzierung und dem in den videografierten Unterrichtslektionen beobachtbaren Handeln im Zentrum.

## 5.5 Auswahl des Samples

Aufgrund meiner Arbeit in der Berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (PHBern) habe ich via Administration Zugang zu einem Pool an Partnerschulen<sup>48</sup>. Im Rahmen dieser Anstellung leite ich zudem das Fachteam Französisch, in welchem Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag aus vielen Schulen des Kantons Bern mitarbeiten. Diese Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag agieren für den Zugang zum Feld als «Schlüsselpersonen» (Lüders 2003, S. 392).

Im Sinne der Kontrastierung der Fälle soll das Sample Lehrpersonen enthalten, die Klassenlehrpersonen<sup>49</sup> sind, und Fachlehrpersonen, die ihr Fach als Spezialist:innen unterrichten. Der Unterschied zwischen diesen beiden Typen von Lehrpersonen ist ein wichtiger Aspekt, wenn es um Differenzierung geht. So kennen Klassenlehrpersonen ihre Schüler:innen – auch in Bezug auf den familiären Hintergrund – in der Regel besser, da sie häufiger und länger im Klassenzimmer anwesend sind und verschiedene Formen der inneren Differenzierung womöglich auch in anderen Unterrichtsfächern praktizieren können. Zudem kommt der Klassenlehrperson insbesondere in den ersten Wochen nach Übernahme der Klasse eine

---

<sup>48</sup> Die Pädagogische Hochschule Bern arbeitet eng mit einem Pool an Kindergärten und Schulen zusammen, um die Lehre stetig weiterzuentwickeln und die Studienpläne an die Erfordernisse des Lehrer:innenberufs anzupassen (Pädagogische Hochschule Bern 2022c).

<sup>49</sup> Im Setting Schweiz wird oft auf den Begriff «Generalist:in» Bezug genommen, wenn auf eine Lehrperson verwiesen wird, die an einer Klasse verschiedene Fächer unterrichtet (Bachmann et al. 2021).

Schlüsselrolle zu, denn dann geht es nicht nur darum, die Regeln des sozialen Miteinanders zu etablieren, sondern auch als Informationsschnittstelle zwischen den Schüler:innen, den Fachlehrpersonen, den Eltern und Erziehungsberechtigten, der Schulleitungen und weiteren Akteur:innen im schulischen Umfeld zu agieren (Lohmann 2009, S. 335). Als Klassenlehrperson ist es einfacher, vor dem Hintergrund der Interdisziplinarität fachliche Öffnungsprozesse anzuregen und fächerübergreifenden Unterricht anzubieten (Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2019, S. 421).

Die Klassenlehrperson kann beispielsweise eher organisieren, dass die Teilgruppe, die aus Kindern derselben Altersgruppe besteht, Französisch lernt, während eine andere Teilgruppe «eine Aufgabe aus einem anderen Fach selbstständig bearbeitet» (Passepartout & Schulverlag 2013, S. 3). Auch der Einbezug einzelner Französischaufgaben in die Wochenplanarbeit ist für Klassenlehrpersonen eher möglich. Dafür haben Klassenlehrpersonen aufgrund der Tatsache, dass sie viele verschiedene Fächer unterrichten, oft nicht genügend Ressourcen – insbesondere zeitlicher Art – um reichhaltige Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht zu initiieren.

Fachlehrpersonen auf der anderen Seite unterrichten die Lernenden häufig nur während zweier Wochenlektionen<sup>50</sup> und können aus diesem Grund weniger fächerübergreifende Verbindungen machen. Aufgrund dieser Tatsache stehen sie auch vor der Herausforderung, die Lernenden üblicherweise weniger gut zu kennen. Dafür ist anzunehmen, dass sie sich vertieft mit dem Lehrwerk – auch hinsichtlich Differenzierungsmöglichkeiten – auseinandergesetzt haben. Um verschiedene Formen der äusseren Differenzierung (vgl. Kapitel 2.2.2) abdecken zu können, soll das Sample zuerst einmal verschiedene Mehrjahrgangsklassen enthalten, also idealerweise je eine Klasse, in der der Französischunterricht drei- oder vierstufig geführt wird, sowie mindestens zwei Klassen, in denen der Französischunterricht zweistufig geführt wird.

Im Kanton Bern haben sich verschiedene Modelle zur Organisation von Fremdsprachenunterricht in Mehrjahrgangsklassen etabliert. Einige Modelle verfolgen das Ziel, jahrgangsübergreifendes Lernen im Fremdsprachenunterricht möglichst zu umgehen und äussere Differenzierung herzustellen.

Die folgende Tabelle 3 zeigt die im Kanton Bern gängigen Modelle auf. Dabei ist die Tabelle wie folgt zu lesen: Beim Modell 1 wird die zweistufige Mehrjahrgangsklasse, die das 5. und 6. Schuljahr umfasst (Spalte b) einmal in der Halbklassen<sup>51</sup> – 5. Schuljahr bzw. 6. Schuljahr (Spalte

---

<sup>50</sup> Auf den Begriff der «Wochenlektionen» in Abgrenzung zum Begriff «Wochenstunden» im Kontext Schweiz wurde bereits in Kapitel 1.2 (Ausgangslage) eingegangen; dort wird auch auf die Lektionentafel – eine Übersicht über die unterrichtete Lektionenzahl pro Woche und Fach – verwiesen.

<sup>51</sup> Im Kontext der Mehrjahrgangsklasse bezeichnet eine Halbklassen üblicherweise die Kinder eines Schuljahres und damit ungefähr die «halbe Klasse». Halbklassenunterricht kann aber auch in Regelklassen stattfinden – dann

c) und einmal gemeinsam unterrichtet (Spalte d, grau hinterlegt). Dies bedeutet, dass zwar pro Schuljahr zwei Lektionen Französischunterricht stattfinden, was der vorgegebenen Lektionentafel des Kantons Bern entspricht (vgl. Tabelle 1), dass aber hierfür vom Schulinspektorat<sup>52</sup> drei Lektionen bewilligt werden müssen, was der Zahl in Klammern in der Spalte e entspricht. Nebst einer organisatorischen Hürde beinhaltet die Frage der Bewilligung von Lektionen vor allem finanzielle Aspekte. In der Spalte f wird die entsprechende organisatorische Maßnahme erläutert.

a	b	c	d	e	f
Modell	MJKL	Anzahl Wochenlektionen in Halbklassen	Anzahl Wochenlektionen in MJKL	Lektionen gemäss Lektionentafel (bewilligt)	Organisatorische Massnahme
1	5./6.	1 x 5. SJ 1 x 6. SJ	1	2 (3)	1 Lektion zusätzlichen Französischunterricht bewilligt, sodass je eine Lektion in den Jahrgangsklassen stattfinden kann.
2	5./6.	-	-	2 (2)	In parallelen MJKL finden die Französischlektionen gleichzeitig statt.
3	3.-6.	1 x 3. und 4.; 1 x 5. und 6.	3 2	3 (4) 2 (3)	In Klassen mit mehr als 2 Niveaus findet auch der Halbklassenunterricht mindestens zweistufig statt.
4	5./6.	-	2	2 (2)	Es wurden keine zusätzlichen Lektionen bewilligt, sodass die Lehrpersonen entweder altersgemischt unterrichten oder mit anderen Fächern kombinieren oder Aufträge aus dem Französisch in den Wochenplan integrieren.
5	5./6.	-	2	2 (2)	Eine zusätzliche Lehrperson (beispielsweise die iF-Lehrperson) unterstützt die reguläre LP während einer Lektion.

Tabelle 03: Modelle zur Organisation von Mehrjahrgangsklassen im Kanton Bern.

Für das vorliegende Projekt von Interesse sind die Modelle 1, 3, 4 und 5. Modell 2 wird als nicht zielführend verworfen, da hier äussere Differenzierung hergestellt wird, indem alle Lernenden des 5. Schuljahres aus mehreren Klassen und alle Lernenden des 6. Schuljahres aus mehreren Klassen gemeinsam unterrichtet werden. Insbesondere in der Stadt Bern ist das

nämlich, wenn eine Klasse halbiert wird, um beispielsweise einzelne Lektionen mit der Hälfte der Anzahl Kinder zu bestreiten.

<sup>52</sup> Die Kantone haben den Auftrag, die Gleichwertigkeit der Bildungsangebote der verschiedenen Gemeinden zu gewährleisten und die Schule qualitativ weiterzuentwickeln. Diese Aufgabe übernehmen in der Regel die Schulinspektorate (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern o. J. d.).

Modell 2 aber ziemlich weit verbreitet, da aufgrund hoher Schüler:innenzahlen meist parallele Mehrjahrgangsklassen geführt werden. Nebst den stundenplantechnischen Herausforderungen, die ein Fokus auf die Modelle 1, 3, 4 und 5 mit sich bringt, gestaltet sich die Suche nach Lehrpersonen, die in diesen Modellen unterrichten und bei denen eine äussere Differenzierung nur in Teilen stattfindet, als anspruchsvoll. Für die videografierten Lektionen wird der Fokus – wo immer möglich – auf die jahrgangsübergreifende(n) Lektion(en) innerhalb der beschriebenen Modelle gelegt.

Die vorliegende Studie umfasst vier Lehrpersonen, wobei jede Lehrperson ein Modell vertritt. Damit ist eine Variation der Fälle vorhanden, um eine hohe Bandbreite und Variabilität der untersuchten Gruppe zu erfassen (Grum & Legutke 2016, S. 86). Gleichzeitig können die vier Lehrpersonen als typisch für weitere Fälle angesehen werden, da diese oben beschriebenen Modelle nicht starr sind und je nach Klassengrösse und Verfügbarkeiten von Lehrpersonen für integrative Förderung von Schuljahr zu Schuljahr variieren können. Generalisierung im qualitativen Sinne soll durch typische Fälle und nicht durch zufällige Fälle ermöglicht werden, was zu einer Bildung von Typen im Sinne von Repräsentanz, nicht aber im Sinne von Repräsentativität im statistischen Sinne führt (Lamnek 2005, S. 187). Aus diesem Grund wird auch von Zufallsstichproben abgeraten (Lamnek 2005, S. 386). In der Forschungsliteratur zu Fallstudien wird empfohlen, einer Einzelfallstudie drei bis zehn Fälle zugrunde zu legen, um generellere Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen zu können (Mayring 2007), was mit dem vorliegenden Sample von vier Lehrpersonen gegeben ist.

Mittels der Tabelle 4 wird ein Überblick über das Sample geboten:

	Frau Bregger <sup>53</sup>	Frau Eggli	Frau Hofmann	Frau Ott
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	10	9	28	4
Klassenlehrperson (K) oder Fachlehrperson (F)	K	K/F	K/F	K
Sprachkompetenz gemäss GER	B2	B2	C1*	C1
Klasse	4.-6. (F: 5./6.)	3.-6.	5./6.	5./6.
Modell (vgl. Tabelle 3)	1	3	4	5
Anzahl Lektionen besucht	6	6	5	6
Anzahl Lektionen aufbereitet	4 (2h 53')	5 (3h 20')	4 (2h 47')	5 (3h 52')

Tabelle 04: Überblick über das Sample.

In Tabelle 4 wird aufgezeigt, dass das Sample in Bezug auf die Zeile «Unterrichtserfahrung» relativ heterogen ist. Bei der Zeile «Sprachkompetenz gemäss GER» (Council of Europe 2018; Europarat 2001) handelt es sich um eine Selbsteinschätzung der Lehrpersonen. In Bezug auf die Zeile «Klasse» zeigt sich die Gemeinsamkeit des 5. Schuljahres in allen Klassen. Allerdings arbeitet Frau Bregger in einer dreistufigen Mehrjahrgangsklasse, die nur im Fach Französisch zwei Stufen umfasst, und Frau Eggli unterrichtet eine vierstufige Mehrjahrgangsklasse. Frau Hofmann und Frau Ott unterrichten beide ebenfalls eine zweistufige Mehrjahrgangsklasse. Weiter zeigt sich in Tabelle 4, dass das untersuchte Fach Französisch bezüglich der Modelle aus Tabelle 3 relativ heterogen ist. Während bei Frau Bregger eine von zwei Wochenlektionen in der Mehrjahrgangsklasse stattfindet, ist der Französischunterricht aufgrund der vierstufigen Klasse bei Frau Eggli komplizierter organisiert. Die Lernenden des 3. und 4. Schuljahres besuchen während zwei Lektionen gemeinsam den Halbklassenunterricht; die Lernenden des 5. und 6. Schuljahres während einer Lektion; eine Wochenlektion Französisch findet dabei in der vierstufigen Mehrjahrgangsklasse statt, um pro Schuljahr auf die entsprechende Lektionenzahl zu kommen (vgl. Tabelle 1). Frau Hofmann unterrichtet jeweils eine Doppellektion in der zweistufigen Mehrjahrgangsklasse; sie hat keine Möglichkeit, auf Halbklassenunterricht zurückzugreifen. Frau Ott unterrichtet wie Frau Hofmann zwei Lektionen Französisch pro Woche in der Mehrjahrgangsklasse, für eine der beiden

<sup>53</sup> Mittels der Pseudonymisierung der vier Lehrpersonen soll einerseits die Anonymität gewährleistet werden, andererseits der Lesefluss erhalten bleiben (Meyermann & Porzelt 2014, S. 7).



Lektionen erhält sie aber Unterstützung von der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen bzw. von der Lehrperson für integrative Förderung<sup>54</sup> (iF).

Im Sample sind die Gemeinsamkeiten «deutschsprachiger Teil des Kantons Bern» (vgl. Kapitel 1.2) sowie die Teilnahme von Lernenden des 5. Schuljahres (vgl. Kapitel 5.2) gegeben. Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die detaillierte Beschreibung der vier Einzelfälle. Hierbei werden sowohl Breite als auch Tiefe angestrebt, und zwar Breite bezüglich Untersuchungsfeld, Tiefe innerhalb des einzelnen Falles. Die Kapitel 5.5.1 – 5.5.4 beschreiben die vier Lehrpersonen und ihre untersuchten Klassen deshalb in Form eines Fallporträts.

### 5.5.1 Fallporträt Frau Bregger

Frau Bregger ist zwischen 20 und 30 Jahre alt und arbeitet an einer städtischen mittelgrossen Schule mit ca. 25 Lehrpersonen. Ihre Klasse ist eine 4.-6. Klasse (18 Schüler:innen insgesamt, davon 5 Schüler und 13 Schülerinnen, 9 Kinder in der 4. Klasse, 4 Kinder in der 5. Klasse und 5 Kinder in der 6. Klasse; darunter 8 Kinder, deren Erst- oder Familiensprache nicht Deutsch ist). Die Schule hat jahrgangsübergreifende Klassen aus pädagogischen Gründen eingeführt. Frau Bregger ist Klassenlehrperson und unterrichtet – bis auf die Fächer Deutsch, Englisch und Bildnerisches Gestalten, die eine Teilpensenlehrperson<sup>55</sup> unterrichtet – alle Fächer und bezeichnet sich eher als Klassenlehrperson.

Deutsch ist ihre Erstsprache, in Französisch schätzt sie ihr Niveau auf Stufe B2 ein, in Englisch ebenfalls.

Sie hat die methodisch-didaktische Weiterbildung nach *Passepartout* für Französisch absolviert und unterrichtet seit knapp zehn Jahren an der Schule; es ist ihre erste Stelle nach der Ausbildung, und sie unterrichtete bisher immer jahrgangsübergreifend. Die ersten zwei, drei Jahre noch mit *Bonne Chance!* (Binder et al. 1981), damals hat sie eine Klasse gehabt, in der auf der oberen Stufe noch mit *Bonne Chance!* (ebd.) und auf der unteren Stufe schon mit dem neuen Lehrwerk *Mille feuilles* (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller & Sauer 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) gearbeitet wurde. Seither arbeite sie mit *Mille feuilles* (ebd.). Sie unterrichtet gern mit

---

<sup>54</sup> Als «integrative Förderung» wird das heilpädagogische Angebot der Volksschule im Kanton Bern bezeichnet, welches einzelne Lernende, Lehrpersonen oder auch ganze Klassen in besonders herausfordernden Lehr- und Lernsituationen (Bildungs- und Kulturdirektion o. J. e) unterstützt. Im Leitfaden «Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM)» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2019) werden der Auftrag einer Lehrperson für iF sowie die Ziele dieses Unterstützungsangebotes genauer erläutert.

<sup>55</sup> Unterrichtet eine Lehrperson ein Vollpensum (100%), umfasst dies je nach Schulwochen pro Jahr ungefähr 28 Lektionen pro Woche (Kanton Bern 2022a). Eine Lektion ergibt folglich ein Pensum von etwa 3.5 %. Unterrichten Lehrpersonen nur einige Lektionen, werden sie alltagssprachlich im Schweizer Kontext als «Teilpensenlehrpersonen» bezeichnet.

*Mille feuilles* (ebd.), weil die Kinder zu begeistern seien – dies hängt aber ihrer Ansicht nach auch von der Einstellung der Lehrperson ab.

### 5.5.2 Fallporträt Frau Eggli

Frau Eggli ist zwischen 30 und 40 Jahre alt und arbeitet an einer sehr kleinen, ländlichen Dorfschule im Berner Oberland. Die Schule hat jahrgangsübergreifende Klassen, weil sie ansonsten schliessen müsste – also aus organisatorischen Gründen. Frau Eggli hat eine Stellenpartnerin und unterrichtet ihre Klasse (14 Schüler:innen insgesamt, davon 4 Schüler und 10 Schülerinnen, 1 Kind in der 3. Klasse, 3 Kinder in der 4. Klasse, 4 Kinder in der 5. Klasse, 6 Kinder in der 6. Klasse; alle Kinder mit Deutsch als Erst- bzw. Familiensprache) in allen Sprachfächern (Deutsch, Französisch, Englisch) sowie in Technischem Gestalten und in einem Teil des Sachunterrichts<sup>56</sup>. Sie bezeichnet sich sowohl als Klassen- als auch als Fachlehrperson.

Deutsch ist ihre Erstsprache, ihr Französisch schätzt sie auf Stufe B2 gemäss GER (*Council of Europe* 2018; Europarat 2001) ein. Sie meint, sie habe dieses Niveau v.a. durch Sprachaufenthalte erreicht. Auch Englisch spricht sie etwa auf Niveau B2.

Seit 2011 arbeitet sie als Primarlehrperson, und seither auch jahrgangsübergreifend. Die methodisch-didaktische Weiterbildung von *Passepartout* ist bereits in ihre Grundausbildung integriert gewesen. Sie hat danach noch ein Jahr eine Klasse mit *Bonne Chance!* (Binder et al. 1981) unterrichtet und arbeitet seither mit *Mille feuilles* (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller & Sauer 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015). Sie unterrichtet sehr gerne mit diesem Lehrwerk, obschon sie zu Beginn Startschwierigkeiten gehabt hatte.

### 5.5.3 Fallporträt Frau Hofmann

Frau Hofmann ist zwischen 40 und 50 Jahre alt und arbeitet an einer kleinen, ländlichen Dorfschule mit ca. 12 Lehrpersonen. Die Schule hat aus organisatorischen Gründen jahrgangsübergreifende Klassen. Frau Hofmann hat eine Stellenpartnerin und unterrichtet ihre Klasse (19 Schüler:innen insgesamt, davon 16 Schüler und 3 Schülerinnen, 10 Kinder in der 5. Klasse, 9 Kinder in der 6. Klasse; 2 Kinder, deren Erst- oder Familiensprache nicht Deutsch ist) in Französisch, mit halber Klassenverantwortung.<sup>57</sup> Primarlehrperson ist ihre

---

<sup>56</sup> Im Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) wird der Sachunterricht «NMG» genannt. Die Abkürzung steht für «Natur-Mensch-Gesellschaft».

<sup>57</sup> Die Tätigkeit als Klassenlehrperson der Volksschule oder des Kindergartens wird mit einer Lektion pro Woche abgegolten (Kanton Bern 2022a). Es ist auch denkbar, diese Lektion mit einer anderen Lehrperson zu teilen und die Klasse somit in halber Klassenverantwortung zu führen.

Erstausbildung, sie hat ausserdem methodisch-didaktische Weiterbildungskurse im Rahmen des Projekts «Passepartout» gegeben und sich hier intensiv weitergebildet.

Deutsch ist ihre Erstsprache, in Französisch hat sie das Niveau C1<sup>58</sup> - dafür hat sie einen Kurs absolviert. In Englisch hat sie ein *Cambridge Advanced* (C1); zudem spricht sie ein wenig Italienisch.

Schwerpunktmässig unterrichtet sie seit fünf Jahren jahrgangsübergreifend Französisch, hat aber vor mehr als zehn Jahren schon einmal eine gemischte Klasse unterrichtet; im Beruf ist sie seit 28 Jahren und Primarlehrerin ist ihre Erstausbildung.

Seit 2011 unterrichtet sie Französisch mit *Mille feuilles* (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller & Sauer 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015), davor unterrichtete sie viele Jahre Französisch mit dem Vorgänger-Lehrwerk *Bonne Chance!* (Binder et al. 1981). Sie arbeitet gerne mit dem Lehrwerk *Mille feuilles*, weil es auch ihrem eigenen Lernen entspricht.

#### 5.5.4 Fallporträt Frau Ott

Frau Ott ist zwischen 20 und 30 Jahre alt und arbeitet an einer grossen Schule mit ca. 50 Lehrpersonen in einem Siedlungsgebiet des Kantons Bern. Die Schule hat jahrgangsübergreifende Klassen aus pädagogischen Gründen eingeführt. Frau Ott ist Klassenlehrperson der beobachteten Klasse (21 Schüler:innen insgesamt, davon 12 Schüler und 9 Schülerinnen, 9 Kinder in der 5. Klasse, 11 Kinder in der 6. Klasse; darunter 10 Kinder, deren Erst- oder Familiensprache nicht Deutsch ist) und unterrichtet auch die Parallelklasse in Französisch. Sie unterrichtet – bis auf Mathematik und Englisch – sämtliche Fächer an ihrer Klasse (also Deutsch, Französisch, Sachunterricht, Musik, Bildnerisches und Technisches Gestalten, Medien und Informatik) und bezeichnet sich als Klassenlehrperson.

Deutsch ist ihre Erstsprache, in Französisch verfügt sie nach eigener Einschätzung über das Niveau C1, in Englisch über ein geschätztes Niveau B2 gemäss GER (Europarat 2001).

Bevor sie Primarlehrperson geworden ist, hat sie eine kaufmännische Ausbildung und danach die Berufsmatura absolviert. Sie ist dann via Zulassungsprüfung an die Pädagogische Hochschule gekommen.

Die methodisch-didaktische Weiterbildung des Projekts *Passepartout* ist bereits in ihre Ausbildung als Primarlehrperson integriert gewesen. Sie hat ihre Ausbildung zur Primarlehrperson im Jahr 2014 abgeschlossen. Seither unterrichtet sie jahrgangsübergreifend an derselben Schule und verwendet das Lehrwerk *Mille feuilles* (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller &

---

<sup>58</sup> Mit dem Stern (\*) wird auf die berufsspezifische Sprachkompetenz verwiesen (Pädagogische Hochschule St. Gallen 2022).

Sauer 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015).

Sie mag das Lehrwerk gern, weil man den Französischunterricht ohne viel Aufwand gut betreiben kann, sofern man über ein gewisses Sprachniveau verfügt.

## 5.6 Analyse der Lerneinheiten im Lehrwerk *Mille feuilles*

Im nun folgenden Kapitel 5.6 werden diejenigen Lerneinheiten aus dem Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) näher erläutert, die im Rahmen der videografierten Lektionen explizit oder implizit bearbeitet werden. Aufgrund des Fokus' auf dem 5. Schuljahr (vgl. Kapitel 5.2) stehen primär die Lerneinheiten des 5. Schuljahres im Vordergrund. Es geht aber auch um eine Beschreibung bzw. Analyse der in den videografierten Lektionen thematisierten Lerneinheiten aus dem 6. Schuljahr, da die Lehrpersonen für ihre Lernenden im 5. Schuljahr auch immer wieder auf Lerneinheiten aus dem 6. Schuljahr zurückgreifen, kaum jedoch auf Lerneinheiten aus dem 3. oder 4. Schuljahr.

Grundsätzlich sind sämtliche Lerneinheiten im Lehrwerk *Mille feuilles* (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller & Sauer 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015; Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) identisch aufgebaut. Eine Lerneinheit umfasst Lieder und Verse als Zugang zur französischen Sprache; Ziele (*objectifs*); einen *Input*, der aus verschiedenen Textsorten oder Filmen, Bildern, Reportagen etc. bestehen kann – authentische Grundlagenmaterialien, die nicht extra für das Französischlernen konstruiert worden sind; teilweise in der Reihenfolge frei wählbare *activités*, die den Input verarbeiten und die Lernenden auf die *tâche* bzw. die Lerneinheit abschliessende reichhaltige Schlüsselaufgabe, vorbereiten (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a). In der Regel reflektieren die Lernenden in der Rubrik *zoom* einzelne Lernprozesse und -ergebnisse am Ende einer Lerneinheit (ebd.). In *Mille feuilles* (ebd.) werden die Lerneinheiten in Bezug auf Sozialformen didaktisiert und es wird zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in Dreiergruppe, Arbeit in Vierergruppe und Arbeit in der Klasse unterschieden (ebd.).

In einem ersten Schritt werden die Lerneinheiten des 5. Schuljahres (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) vorgestellt, in einem zweiten Schritt die Lerneinheiten des 6. Schuljahres (Ganguillet et al. 2015a)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Um die Orientierung zu erleichtern, wird bezüglich Seitenzahlen stets auf den *fil rouge*, den Kommentar für die Lehrer:innen, Bezug genommen.

### **Lerneinheit: *Et si on allait voir? (5.1)*<sup>60</sup>**

In dieser Lerneinheit (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 14–55) stehen Veranstaltungen und Sehenswürdigkeiten im Zentrum. Als Hauptinput dienen Texte und Filmbeiträge. Zu Beginn der Lerneinheit, in den *activités* A bis C (ebd., S. 35–39), wird ein Überblick über die Veranstaltungen und Sehenswürdigkeiten präsentiert, bevor sich die Lernenden in *activité* D (ebd., S. 40–41) für ein Thema entscheiden. Da die Inputtexte viele Zahlen beinhalten, werden in *activité* F (ebd., S. 44–46) französische Zahlen und zusätzlich die Bildung von Zahlen in Finnisch und Albanisch im Sinne der Didaktik der Mehrsprachigkeit thematisiert; in *activité* G (ebd., S. 47–50) Sprachmittel in Form von Fragen wie *Quoi?*, *Quand?*, *Où?*, *Comment?*, *Combien?* fokussiert und in *activité* H (ebd., S. 51–52) Ausspracheregeln für den Buchstaben c vorgestellt. In der *tâche* wird schliesslich mittels eines eigens verfassten Texts und eines Filmausschnitts eine Sehenswürdigkeit oder Veranstaltung präsentiert (ebd., S. 53–33).

Ein expliziter Hinweis zur Binnendifferenzierung findet sich bei den Ausführungen zur *activité* A. Die Lernenden verschaffen sich hier einen Überblick über sämtliche im Input vorhandenen Sehenswürdigkeiten und Veranstaltungen. Gemäss Vorschlag im *fil rouge* könnte diese Einzelarbeit als Hausaufgabe vorgesehen werden. «So können alle Lernenden so viel Zeit einsetzen, wie es ihrem Interesse entspricht» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 35). Bei der *activité* E findet sich ein weiterer expliziter Hinweis zur Binnendifferenzierung. Die Lernenden schauen sich hier einen von insgesamt vier kurzen Filmen zu ihrem gewählten Thema an und versuchen, die wichtigsten Informationen zu verstehen und gegebenenfalls zu notieren. Gemäss *fil rouge* kann «im Sinne einer Differenzierung die Aufgabe [...] für Lernende mit entsprechendem Leistungsvermögen anspruchsvoller gestaltet werden. Sie können versuchen, aus dem Filmtext vor allem bedeutungstragende Wörter herauszuhören» (ebd., S. 42). Zu jeder der vier Veranstaltungen gibt es ausserdem einen zweiten Film, der als «freiwilliges Zusatzangebot gedacht» ist und «auch zur Differenzierung eingesetzt werden» kann (ebd., S. 43). In *activité* F kann herausgefunden werden, dass man bei französischen Zahlen zuerst die Zehner und erst danach die Einer nennt – und dass auf Deutsch die Reihenfolge gerade umgekehrt ist. Damit alle Lernenden diese Einsicht selbst gewinnen können, wird im *fil rouge* empfohlen, nach dem Prinzip des kooperativen Lernens vorzugehen, das die drei Phasen «Denken», «Austauschen» und «Vorstellen» vorsieht (ebd., S. 45).

Weiter werden im Lehrwerk in Zusammenhang mit *activité* F zwei Lernsoftwareangebote unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades angeboten, damit die Zahlen geübt werden können (ebd., S. 45). Ausserdem werden verschiedene weitere Spielmöglichkeiten vorgeschlagen, um die Zahlen auch ohne Computer zu üben (ebd., S. 45). Es wird präzisiert, «dass die Lernenden

---

<sup>60</sup> Die Zahlen in den Klammern beziehen sich auf das Schuljahr – 5 für das fünfte, 6 für das sechste Schuljahr. Die Angaben nach den Punkten beschreiben die von den Lehrwerkautor:innen vorgesehene Reihenfolge der Lerneinheiten.

unterschiedlich viel Zeit aufwenden müssen, bis sie sich im Umgang mit Zahlen relativ sicher fühlen» (ebd., S. 46) und dass es sich anbiete, das Üben der Zahlen mehrmals in kurzen, aber intensiven Übungsphasen, beispielsweise im Rahmen der Wochenplanarbeit, zu integrieren (ebd., S. 46).

In *activité G* (ebd., S. 50) ist der Klassenwortschatz, also der verbindliche Wortschatz der Lerneinheit, enthalten. Ab dem 5. Schuljahr bietet *Mille feuilles* beim Klassenwortschatz englischen Parallelwortschatz an, um «bei Interesse das eine oder andere Wort gleich in beiden Sprachen zu memorieren» (ebd., S. 50). In *activité H* (ebd., S. 51) wird auf das Grundprinzip des kooperativen Lernens verwiesen und die Lernenden sollen die Regel zur Aussprache des Buchstabens *c* in eigene Worte fassen, denn «eine persönliche, dem individuellen Lernstand entsprechende Darstellung der gewonnenen Einsicht ist [...] wirkungsvoller als eine aus einem Grammatikbuch übernommene Regel» (ebd., S. 51). Auch werden in *activité H* eine Reihe an Wörtern mit *c* oder *ç* angeboten, die fakultativ geübt werden können (ebd., S. 52).

*Activité I* (ebd., S. 52) ist fakultativ – hier können die Lernenden ein Plakat über eine selbst gewählte Veranstaltung oder Sehenswürdigkeit kreieren. Sie eigne sich «vor allem für bilinguale oder besonders interessierte Schüler:innen» (ebd., S. 52).

Auch bei der *tâche* (ebd., S. 53–55) finden sich Hinweise zu Binnendifferenzierung – so werde der «Lernstand und das Lernvermögen der einzelnen Lernenden» von der Lehrperson berücksichtigt (ebd., S. 54) und das Verfassen des Filmkommentars falle «je nach Vermögen der Lernenden unterschiedlich» aus (ebd., S. 54).

### **Lerneinheit: *Expériences* (5.1)**

In dieser Lerneinheit (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 56–89) dienen Experimente als Input (ebd., S. 62–66). *Activité A* (ebd., S. 67) beinhaltet einen Film im Sinne eines Modells, bei welchem sich Lernende gegenseitig bei der Durchführung eines Experiments anleiten. In *activité B* (ebd., S. 68) sollen die Lernenden eines der fünf Experimente aus dem Input auswählen und es in *activité C* (ebd., S. 61–63) gemäss Anleitung durchführen. In *Activité D* (ebd., S. 72) werden jene Parallelwörter auf Französisch, Englisch und Deutsch fokussiert, die in den Experimenten vorkommen. Der Anweisungswortschatz, der Imperativ, wird in *activité E* (ebd., S. 74–80) thematisiert. Mittels der *activité F* (ebd., S. 81–82) wird der Klassenwortschatz geübt. In *activité G* (ebd., S. 83) schliesslich wird die Auftrittskompetenz ins Zentrum gerückt. Die drei *activités E, F* und *G* dienen direkt der Vorbereitung der *tâche* (ebd., S. 85–86), in welcher die Lernenden ihre Mitschüler:innen anleiten, ein Experiment durchzuführen.

Ein erster expliziter Hinweis zu Binnendifferenzierung findet sich im zweiten Teil der *activité C* (ebd., S. 70). Die Experimente werden zwar in der Schulsprache erklärt, aber sie werden an der Stelle auch in der Zielsprache zum Lesen und Hören angeboten:

Dabei können sie [die Lernenden] zum Beispiel nach unbekanntem französischen Ausdrücken suchen, die sie dank der deutschen Übersetzung verstehen. Vielleicht schauen sie die beiden Texte im Vergleich an und erkennen, dass sie nicht Wort für Wort übereinstimmen und vom Satzbau her Unterschiede aufweisen [...] (ebd., S. 70).

Ein zweiter Hinweis findet sich bei *activité F* (ebd., S. 81–82), die auch auf den individuellen Wortschatz verweist. Die fakultative *activité H* (ebd., S. 84) bietet ein weiteres Experiment an, diese Aufgabe stelle jedoch «besondere Anforderungen» (ebd., S. 84) und könne im Sinne der Differenzierung eingesetzt werden (ebd., S. 84).

### **Lerneinheit: *Blagues* (5.2)**

Der Input (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 16–24) dieser Lerneinheit besteht aus Witzen, deren Erschließung in den *activités A-D* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2013b, S. 25–34) im Vordergrund steht. In *activité E* (ebd., S. 35) werden häufige französische und deutsche Familiennamen thematisiert, die in den Witzen vorkommen. In *activité F* (ebd., S. 36–37) wird ein Vergleich der Negation in verschiedenen Sprachen angeboten. Mittels der *activité G* (ebd., S. 38) wird die Textsorte Witze und die damit verbundene Pointe in den Vordergrund gerückt. In *activité H* (ebd., S. 39–41) ist der verbindliche Wortschatz der Lerneinheit enthalten. Zudem dient die *activité H* der Vorbereitung auf die *tâche* (ebd., S. 42–43), in der Witze erzählt werden.

In *activité B*, in der sich die Lernenden mit der Verneinung – u.a. in den Witzen – beschäftigen, sollen sie die «individuell formulierten Regeln» (ebd., S. 27) zur Verneinung «in eigene Worte» fassen (ebd., S. 27). Dabei sollen die Lernenden selbst abschätzen, «wie viel Übung sie brauchen» (ebd., S. 29) bzw. «wie viele Beispiele sie notieren wollen» (ebd., S. 29). Auch die Einsicht zur Regel der Negation soll in eigenen Worten wiedergegeben werden, «eine persönliche, dem individuellen Lernstand entsprechende Darstellung der gewonnenen Einsicht» sei wesentlich wirkungsvoller als eine aus einem Regelwerk übernommene offizielle Übersicht (ebd., S. 29).

In *activité C* (ebd., S. 30) werden Witze gelesen und individuell jene Strategien gewählt, die das Textverständnis am besten ermöglichen (ebd., S. 30). In *activité F* (ebd., S. 36–37) kann individuell ausgewählt werden, welche sechs Sprachen zur Negation untersucht werden.

Schliesslich findet sich in *activité H* (ebd., S. 39–41) ein expliziter Hinweis – im Rahmen einer fakultativen Teilaufgabe können die Schüler:innen einen Witz mit eigenen Worten anreichern: «Die Aufgabe ist inhaltlich anspruchsvoll und kann zur Differenzierung verwendet werden»

(ebd., S. 40). Am Ende der *activité* H (ebd., S. 41) können für den individuellen Wortschatz «diejenigen Wörter und Wendungen» ausgewählt werden, welche als bedeutungsvoll eingeschätzt werden (ebd., S. 40).

### **Lerneinheit : *Jouer un bon tour* (5.2)**

Als Inputtext (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 50–54) dieser Lerneinheit (ebd., S. 44–87) dient ein Kapitel aus Gregs Tagebuch «Journal d'un dégonflé». Die *activités* A-C (ebd., S. 55–64) bieten Unterstützung zur Entschlüsselung dieses Textes. In *activité* D (ebd., S. 65–68) werden die Uhrzeiten in verschiedenen Sprachen thematisiert. Im Rahmen der *activité* E (ebd., S. 69–74) wird das *passé composé* fokussiert, weil diese Zeitform im Inputtext auftritt. In *activité* G (ebd., S. 77–78) werden Hintergrundinformationen zum 1. April in französischsprachigen Regionen präsentiert. In der *activité* H (ebd., S. 79–80) werden den Lernenden im Sinne der Vorbereitung auf die *tâche* Satzbausteine angeboten und in *activité* I (ebd., S. 81) wird der Klassenwortschatz in einem Spiel geübt. In der *tâche* (ebd., S. 78–81) soll ein Text über einen eigenen Streich nach dem Modell von Greg verfasst werden.

Ein erster expliziter Hinweis zu Binnendifferenzierung findet sich in *activité* A (ebd., S. 58). Hier wird ein Teil des Tagebucheintrags, der im Input verkürzt abgedruckt ist, entschlüsselt, wobei sich die Lernenden aber auf freiwilliger Basis mit dem Originaltext beschäftigen können. Zudem wird im Lehrwerk in *activité* C (ebd., S. 62–64) ein weiteres Kapitel aus Gregs Tagebuch bereitgestellt – fakultative Lektüre, die «insbesondere zur Differenzierung verwendet werden» könne (ebd., S. 64). Sowohl in *activité* D (ebd., S. 65) als auch in *activité* E (ebd., S. 69) wird ein Vorgehen nach dem Grundprinzip des kooperativen Lernens empfohlen. Gegen Ende der *activité* E (ebd., S. 72) wird zudem «interessierten Lernenden» mit einer kleinen Notiz aufgezeigt, dass es auch Verben gibt, die mittels des Hilfsverbs *être* im *passé composé* konjugiert werden. Weiter wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Einträge der Lernenden zu ihren Einsichten in Bezug auf das *passé composé* «eine persönliche Handschrift tragen und sehr unterschiedlich ausfallen» können (ebd., S. 74). Bei der Arbeit mit den Satzbausteinen in *activité* H wird explizit der «Hinweis auf das Variieren von Satzanfängen als Angebot zur Differenzierung» verstanden (ebd., S. 79).

### **Lerneinheit: *Poésie* (6.1)**

Als Inputtexte der Lerneinheit «Poésie» (Ganguillet, Grossenbacher, Sauer, Thommen & Trommer 2015a, S. 16–48) dienen sechs Gedichte – je eines von Bernard Chambaz, Jacques Prévert, Evelyne Wilwerth, Michel Besnier, Robert Desnons und Jacques Charpentreau (ebd., S. 24–29). Alle Gedichte sind nach einem erkennbaren Muster aufgebaut. In den *activités* A-C (ebd., S. 30–40) werden die Gedichte entschlüsselt und bestimmte Laute oder Buchstaben



werden fokussiert; in den *activités* D-E (ebd., S. 41–47) wird den Lernenden angeboten, eigene Gedichtzeilen zu erfinden und das Vortragen zu üben, damit die Lernenden in der *tâche* (ebd., S. 48–52) selbst ein Gedicht verfassen und rezitieren können.

Im Gegensatz zum 5. Schuljahr findet sich im *fil rouge* eine neue Kategorie – und zwar ein grau unterlegtes Textfeld mit dem Titel «Auf individuelle Bedürfnisse eingehen», welches an ausgewählten Stellen im *fil rouge* aufscheint und Angaben enthält, wie sich «die Anforderungen reduzieren resp. erweitern lassen» (ebd., S. 10).



Abbildung 11: Differenzierungsmöglichkeiten im *fil rouge* (Ganguillet et al. 2015, S. 10).

Ein erstes grau unterlegtes Textfeld befindet sich in *activité* A (ebd., S. 30–31) mit einem Hinweis, die Anforderungen durch zusätzlichen Support (gemeinsames Lesen der ersten Zeilen der Gedichte) zu reduzieren (ebd., S. 31). In *activité* B (ebd., S. 32–36) finden sich zwei grau unterlegte Textfelder; eines schlägt zusätzlichen Support (einzelne Gedichte besprechen) oder reduzierte Textmenge (nur einen Teil der Gedichte nach Wahl bearbeiten lassen) vor, um die Anforderungen zu reduzieren, und ermutigt die Lernenden, weitere Entschlüsselungshilfen für Mitschüler:innen zur Verfügung zu stellen, um die Anforderungen zu erweitern (ebd., S. 32).

Das andere Kästchen verweist auf die Unterstützung durch Partnerarbeit, um die Anforderungen zu reduzieren, und darauf, dass weitere Gedichte bearbeitet werden können, um die Anforderungen zu erweitern (ebd., S. 33). Ebenfalls in *activité* B wird der Klassenwortschatz

bearbeitet und es wird darauf hingewiesen, dass das «selbstständige Einüben des persönlichen Wortschatzes vor allem in der Verantwortung der Lernenden» liege und ein Differenzierungsmerkmal sei (ebd., S. 34).

In *activité C* (ebd., S. 39) findet sich ein weiteres grau unterlegtes Textfeld. Durch eine Stoffreduktion (Wörter suchen weglassen) werden die Anforderungen reduziert und durch eine weiterführende Aufgabe (Aussprachewörter durch Wörter aus dem persönlichen Wortschatz anreichern) erweitert (ebd., S. 39).

Im Textfeld der *activité D* (ebd., S. 41) wird vorgeschlagen, die Anforderungen zu reduzieren, indem die Anzahl der zu bearbeitenden Gedichte minimiert wird; Gedichtzeilen vorzuentlasten, indem sie gemeinsam kreiert werden oder Modellsätze als zusätzlichen Support aufzuhängen, damit sie von anderen Lernenden übernommen werden können (ebd., S. 41).

Das letzte grau unterlegte Textfeld findet sich bei der *tâche* (ebd., S. 48–52). Darin wird vorgeschlagen, die Anforderungen durch Stoffreduktion (nur ein eigenes Gedicht kreieren) oder durch verminderte Komplexität der Aufgabe (nur einzelne Textzeilen durch eigene zu ersetzen) zu reduzieren und die Anforderungen durch selbstständigeres Vorgehen in Einzelarbeit (Wechsel der Sozialform) oder durch eine weiterführende Aufgabe (andere Gedichte wie Haiku, Elfchen, etc. verfassen) zu erweitern (ebd., S. 50).

### **Lerneinheit: *Inventions* (6.1)**

35 kurze Texte über die Erfindung von Alltagsgegenständen bilden den Input (Ganguillet et al. 2015, S. 60–65) der Lerneinheit «*Inventions*» (ebd., S. 53–93). In den *activités A-D* (ebd., S. 66–74) bietet das Lehrwerk Unterstützung bei der Entschlüsselung der Texte und dem Aufbau von Lesestrategien, in der *activité E* (ebd., S. 75–76) werden Jahreszahlen geübt, da diese auch in den Inputtexten vorkommen und in *activité F* (ebd., S. 77–79) werden Adjektivendungen fokussiert. In *activité G* (ebd., S. 83) werden die Fragen wiederholt und der Klassenwortschatz wird ins Zentrum gerückt; die *activité H* (ebd., S. 72–73) dient der Vorbereitung auf die *tâche*, denn hier werden Spielkarten für das «Quiz des inventions» angefertigt, das dann in der *tâche* (ebd., S. 86–89) gespielt wird.

Das erste Textfeld «Auf individuelle Bedürfnisse eingehen» findet sich in *activité C* (ebd., S. 71), in der Entschlüsselungshilfen zu den Texten über die Alltagsgegenstände erstellt werden. Die Anforderungen werden durch zusätzlichen Support (einen weiteren Text gemeinsam mit der Lehrperson bearbeiten) reduziert. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden im Sinne einer quantitativen Differenzierung «unterschiedlich viele Texte bearbeiten» können (ebd., S. 71).

Im Textfeld in *activité E* (ebd., S. 75–76) wird vorgeschlagen, die Anforderungen durch Partnerarbeit zu reduzieren (ebd., S. 76). In *activité F* (ebd., S. 77–79) wird auf das Grundprinzip des kooperativen Lernens (Denken, Austauschen, Vorstellen) verwiesen (ebd., S. 77).

Im zweiten Textfeld dieser *activité* (ebd., S. 79) wird vorgeschlagen, die Anforderungen durch zusätzlichen Support (männliche und weibliche Adjektivformen werden vorgängig mit zwei verschiedenen Farben gekennzeichnet) zu reduzieren. Im selben Textfeld wird eine Erweiterung der Anforderungen durch eine selbstständige Recherche oder die Erstellung von Unterrichtshilfen (ein Plakat zum Thema Adjektive) vorgeschlagen. In der *activité* G (ebd., S. 80–83) ist ebenfalls ein grau hinterlegtes Textfeld enthalten (ebd., S. 83). Darin wird vorgeschlagen, die Anforderungen durch Vorentlastung (das Quiz so lange anspielen, bis der Ablauf geklärt ist) oder durch Stoffreduktion (Wortschatz reduzieren) zu reduzieren bzw. sie durch die Erstellung von Unterrichtshilfen (ein Plakat zur Verwendung von Präpositionen) zu erweitern. Bei der Erstellung der Quizkarten für die *tâche* in *activité* H (ebd., S. 84–85) wird darauf hingewiesen, dass «motiviert SchülerInnen und Schüler mit zusätzlichen Karten das Klassenquiz anreichern» können (ebd., S. 85). Auch enthält die *activité* ein grau unterlegtes Textfeld (ebd., S. 85), in welchem eine Reduktion der Anforderungen durch das Verfassen von Karten in Partnerarbeit vorgeschlagen wird. Als Erweiterung der Anforderungen könnten die Lernenden eine freiere Sprachproduktion wagen (ebd., S. 85).

### **Atelier de phrases**

Im *Atelier de phrases* (Ganguillet, Grossenbacher, Lovey, Sauer, Thommen & Trommer 2015b, S. 77–89) sind vier Ateliers enthalten. Diese sind unabhängig von den Lerneinheiten konzipiert und können jederzeit im Verlauf des Schuljahres bearbeitet werden. Im Rahmen des *Ateliers des phrases* wird primär Grammatik und Wortschatz fokussiert und Wortschatz repetiert. Es erstreckt sich über gut 10 Seiten und darin finden sich ausser im fakultativen *Atelier de phrases 4* (Ganguillet 2015b, S. 88–89) keine expliziten Hinweise zur Binnendifferenzierung. Graue Textfelder mit dem Titel «Auf individuelle Bedürfnisse eingehen» werden vergebens gesucht.

Die Lehrwerkanalyse im Anhang (vgl. Kapitel 10.7) fasst die im Lehrpersonenkommentar *fil rouge* vorhandenen Hinweise zu Binnendifferenzierung zusammen. Dabei zeigt sich, dass das Wort «Differenzierung» oder «Differenzieren» (in Kapitel 10.7 farbig hinterlegt) in den Materialien des 5. Schuljahres achtmal explizit im *fil rouge* erwähnt wird, dass aber auf implizitere Differenzierungsmassnahmen deutlich häufiger, nämlich insgesamt 24x im 5. Schuljahr, verwiesen wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich im 6. Schuljahr, in dem in den untersuchten Lerneinheiten inklusive des *Ateliers des phrases* fünfmal der Begriff «Differenzierung» oder «Differenzieren» aufgeführt ist und 13x auf implizitere Differenzierungsmassnahmen verwiesen wird, wobei anzumerken ist, dass zwei Lerneinheiten des 6. Schuljahres nicht in die Analyse miteinbezogen worden sind, da sie in den videografierten Lektionen nicht vorkommen.

Einen Überblick über die implizit bzw. explizit binnendifferenzierenden Hinweise findet sich in Tabelle 5:

	5. SJ	6. SJ	Total
Anzahl analysierter Aufgaben inkl. <i>tâche</i> in <i>Mille feuilles</i>	38	19	57
Anzahl Aufgaben, die <b>implizit</b> binnendifferenzierende Hinweise enthalten <sup>61</sup>	24	14	38
Anzahl Aufgaben, die <b>explizit</b> binnendifferenzierende Hinweise enthalten (total)	8	5	13
• Qualitative Differenzierung	2	1	3
• Mischform	2	1	3
• Quantitative Differenzierung	4	3	7

Tabelle 05: Quantität und Qualität der binnendifferenzierenden Hinweise in *Mille feuilles*.

Mit Blick auf die Qualität der explizit binnendifferenzierenden Hinweise lässt sich aus Tabelle 5 ableiten, dass von den explizit binnendifferenzierenden Hinweisen im *fil rouge* im 5. Schuljahr im Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) zweimal qualitative binnendifferenzierende Hinweise auftreten, die ich in der Tabelle im Anhang (vgl. Kapitel 10.7) blau hinterlegt habe. Zweimal treten Mischformen aus qualitativ und quantitativ binnendifferenzierenden Hinweisen auf, die ich in der Tabelle im Anhang grün hinterlegt habe (vgl. Kapitel 10.7). Viermal sind quantitativ binnendifferenzierende Hinweise zu finden, die in der Tabelle orange hinterlegt sind (vgl. Kapitel 10.7). Bei den qualitativ binnendifferenzierenden Hinweisen handelt es sich im 5. Schuljahr zweimal um eine Variation der Aufgabenstellung. Um sie reichhaltiger zu machen, wird eine Möglichkeit aufgezeigt, aus dem Filmtext vor allem bedeutungstragende Wörter herauszuhören (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 42) oder die Satzanfänge zu variieren (ebd., S. 79). Bei den beiden Mischformen handelt es sich zum einen um eine fakultative Aufgabe, die inhaltlich so anspruchsvoll sei, dass sie zur Differenzierung verwendet werden könne (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 40), sowie um eine fakultative Aufgabe, die verschiedene Zugänge anbietet, indem Erklärungstexte zu den Experimenten nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Französisch angehört und gelesen werden können (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 70). Die vier quantitativ binnendifferenzierenden Hinweise enthalten alle fakultative Zusatzangebote wie einen weiteren Film zu einer Veranstaltung (ebd., S. 43), eine Beschäftigung mit einem Originallesetext (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 58) oder ein zusätzliches Lesekapitel (ebd., S. 64) oder umfassen eine fakultative zusätzliche *activité* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 84).

<sup>61</sup> Da hiermit sämtliche Hinweise binnendifferenzierender Art gemeint sind, die das Wort «Differenzierung» oder «Differenzieren» *nicht* enthalten, sind die grau unterlegten Textfelder «Auf individuelle Bedürfnisse eingehen» hier mitgezählt.

Der *fil rouge* im 6. Schuljahr (Ganguillet et al. 2015) enthält einen (!) explizit qualitativ binnendifferenzierenden Hinweis, den ich im Anhang blau hinterlegt habe (vgl. Kapitel 10.7), einmal eine Mischform aus qualitativ und quantitativ binnendifferenzierenden Hinweisen (im Anhang grün hinterlegt; vgl. Kapitel 10.7) sowie drei quantitativ binnendifferenzierende Hinweise, die im Anhang wiederum orange hinterlegt sind (vgl. Kapitel 10.7). Der qualitativ binnendifferenzierende Hinweis findet sich bei der Erarbeitung und Einübung des spezifischen Wortschatzes für die Lerneinheit (Ganguillet et al. 2015a, S. 34). Die Mischform bezieht sich auf eine grosse Menge an weiteren Texten zur Erfindung von Alltagsgegenständen, aus denen unterschiedlich viele je nach Ermessen bearbeitet werden können (ebd., S. 71). Bei den drei quantitativ binnendifferenzierenden Hinweisen handelt es sich um eine Steigerung der Menge an Quizkarten (Ganguillet et al. 2015a, S. 85) sowie um eine fakultative zusätzliche Aufgabe, die verschiedene fakultative Lernsoftwareangebote enthält (Ganguillet et al. 2015b, S. 88).

Mittels der Tabelle 5 kann resümiert werden, dass der Anteil der explizit binnendifferenzierenden Massnahmen qualitativer Art im Lehrwerk relativ gering ist, und dass die Lehrpersonen im *fil rouge* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) ungefähr bei jeder vierten oder fünften Aufgabe explizit binnendifferenzierende Hinweise vorfinden.

## 5.7 Zwischenfazit IV

Das eingangs dieses Kapitels erwähnte Zitat stärkt die Wahl des Untersuchungsdesigns, welches in diesem Kapitel zuerst erläutert wurde. Nach der Erläuterung des Designs und dem damit verbundenen Triangulationskonzept der vorliegenden Untersuchung wurden in diesem Kapitel die Forschungsfragen hergeleitet und das Sample beschrieben, indem für jede Lehrperson ein Fallporträt erstellt wurde. Um dieses Kapitel abzuschliessen, wurden diejenigen Lerneinheiten aus dem Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) analysiert, die im Rahmen der videografierten Lektionen im Fokus stehen (vgl. Kapitel 10.7).

## 6 Datenerhebung und Datenauswertung

*«No investigation should be viewed in a static fashion»*

(Denzin, Norman K. 1970, S. 310).

In Kapitel 6 werden die Instrumente zur Datenerhebung erläutert, meine Rolle als Forscherin geklärt und transparent dargestellt, wie die Daten aufbereitet und mittels der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

### 6.1 Pilotstudie

Die Literatur zur qualitativen Forschung empfiehlt eine Pilotstudie (Schramm 2016, S. 380–381). Für die vorliegende Untersuchung gestaltet sich die Pilotstudie aufgrund der Einbettung in das Projekt «Die Konstruktion des Unterrichtsgegenstands im jahrgangsübergreifenden Fachunterricht» wie folgt: Im Rahmen des Gesamtprojektes werden 22 Französischlektionen beobachtet (vgl. Kapitel 5.2). Jeweils eine Lektion pro Lehrperson fließt nicht in die Dissertation ein, sondern dient dazu, insbesondere auf der methodischen Ebene zu pilotieren. So werden im Rahmen dieser Pilotierlektion Kameraeinstellungen im Klassenzimmer, Ton, Lautstärke, Mikrofon, etc. getestet. Dabei können sich sowohl die teilnehmenden Lehrpersonen als auch die Kinder – zumindest minimal – an die Präsenz einer Kamera und einer weiteren Person im Klassenzimmer gewöhnen.

Die Lektionen, die nicht in die Dissertation einfließen, werden ausserdem genutzt, um mit dem Kategoriensystem (vgl. Kapitel 10.2) Probekodierungen vorzunehmen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die für Probekodierungen verwendeten Daten möglichst nicht identisch sein sollten mit den Daten, die schliesslich in die Auswertung einbezogen werden (Pauli 2012, S. 53). Aufgrund der Pilotierungslektionen ist dieser Punkt im vorliegenden Projekt erfüllt. Weiter ist hilfreich, dass auch für die Probelektionen Videoaufnahmen vorliegen, die wiederholt betrachtet und anhand derer konkrete Kodierprobleme diskutiert werden können (ebd., S. 53).

Während das problemzentrierte Interview 1 im Rahmen des Gesamtprojekts pilotiert wird, erfolgt die Pilotierung des problemzentrierten Interviews 2 (vgl. Kapitel 5.2) mit zwei *peers* der Pädagogischen Hochschule Bern. Diese Erprobungen liefern wichtige Impulse in Bezug auf die weitere Arbeit der Studie und in Bezug auf die Interviewgestaltung.

## 6.2 Innenperspektive und Aussenperspektive

Da tatsächliches Verhalten, das beobachtet werden kann, und Ansichten, die in Befragungen kundgetan werden, mitunter divergieren, ist auch für das vorliegende Projekt die Kombination von Beobachtung und Befragung von Interesse (Schramm & Schwab 2016, S. 141). So erlaubt die Kombination deskriptiver Unterrichtsanalysen mit Datenquellen zur Innenperspektive, Zusammenhänge zwischen dem äusserlich beobachtbaren Unterrichtsverlauf und der metakognitiven Steuerung dieses individuellen Prozesses herzustellen (Aguado & Schramm 2010, S. 198). Aus diesem Grund wird in Kapitel 6.3 zuerst das Datenerhebungsinstrument der videografierten Unterrichtsbeobachtungen eingehend beschrieben, bevor in Kapitel 6.4 das Datenerhebungsinstrument der problemzentrierten Interviews in den Fokus gerückt wird.

## 6.3 Datenerhebungsinstrument: Videografierte Unterrichtsbeobachtungen

Ihre Anfänge nahm die videogestützte Unterrichtsforschung in den 1970er-Jahren, als Technologien in Bezug auf Videoaufnahmen etablierter und kostengünstiger wurden (Appel & Rauin 2015, S. 59).

Der Einsatz von Videographie in der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hat eine langjährige Tradition, erlebt aber seit der Jahrtausendwende einen Boom (Schramm & Schwab 2016, S. 150; Aguado & Schramm 2010, S. 185) und gehört mittlerweile zum gängigen Methodenrepertoire (Appel & Rauin 2015, S. 61). Dabei herrscht in der einschlägigen Forschungsliteratur Konsens, dass sich unterrichtsbezogene Handlungsstrukturen mit Fragebögen und Interviews allein nicht angemessen untersuchen lassen (Jennek, Gronostaj & Vock 2019, S. 100) und dass für detaillierte Einblicke in die hohe Komplexität von Unterrichtsprozessen Beobachtungen im Feld mittels Videoaufnahmen unverzichtbar sind (Aguado & Schramm 2010, S. 187). Bei der Aufzeichnung unterrichtsbezogener Daten gilt es, sich zentralen Chancen und Herausforderungen bewusst zu werden und diese in den Forschungsprozess einzubeziehen.

### 6.3.1 Chancen und Herausforderungen videogestützter Unterrichtsforschung

Ein grosser Vorteil videografiertter Sequenzen manifestiert sich in der Tatsache, dass Videodaten einen wiederholten Zugriff auf das audiovisuelle Geschehen der Klassensituation erlauben (Appel & Rauin 2015, S. 60). So werden mehrere und voneinander unabhängige analytische Zugänge ermöglicht, um die Forschungsfragen zu beantworten (ebd., S. 60). Ausserdem kann ein Austausch darüber mit anderen Personen (vgl. Kapitel 7.7.1) stattfinden, da mehrere Beobachtende unabhängig voneinander das gleiche Video einschätzen können, sodass im Unterschied zur Livebeobachtung die Übereinstimmung zwischen den

Urteilen verschiedener Personen relativ einfach determiniert werden kann (Appel & Rauin 2015, S. 64). Ein weiterer Vorteil der Nutzung von Videodaten besteht darin, dass durch die klare zeitliche Trennung der Datenerhebung und der Aufbereitung, bzw. Analyse der Daten zu einem späteren Zeitpunkt die Protokollierung klar von der Interpretation der Ereignisse abgegrenzt werden kann (ebd., S. 60). Aus videotechnischer Perspektive gilt es dabei zu beachten, dass sämtliche Lektionen in ähnlicher Weise aufgezeichnet werden, damit die verschiedenen Videoaufnahmen vergleichbare Ausschnitte aus den jeweiligen Lektionen darstellen (Göbel 2010, S. 284). Mit den Pilotlektionen (vgl. Kapitel 6.1) wird dieser Punkt im vorliegenden Projekt erfüllt.

Unterrichtsprozesse sind durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet. Die Aufzeichnung von Unterricht mittels Videografie erlaubt, das komplexe Unterrichtsgeschehen zumindest in Teilen einzufangen (Aguado & Schramm 2010, S. 187). Allerdings müssen Forschende sich bewusst sein, dass auch die videografierten Ausschnitte stets nur eine Repräsentation der Unterrichtsrealität darstellen (Kurtz 2016, S. 47–48) und dass Aspekte des Unterrichtsgeschehens immer unberücksichtigt bleiben, die – je nach Forschungsinteresse – auch durch Formen teilnehmender Beobachtung zugänglich gemacht werden können. Im vorliegenden Projekt bediene ich die Kamera selbst<sup>62</sup> und wohne als teilnehmende Beobachterin (vgl. Kapitel 6.6) dem Unterricht bei. In dieser Rolle verfasse ich Feldnotizen im Sinne von Unterrichtsprotokollen, die mitunter wertvolle ergänzende Hinweise zum Unterrichtsgeschehen liefern (Appel & Rauin 2015, S. 60). In diesem Sinne ist die Videokamera also für das vorliegende Vorhaben keine Einzelmethode, sondern sie wird durch teilnehmende Beobachtung (Schramm & Schwab 2016, S. 143) ergänzt.

Üblicherweise wird unterschieden zwischen der ungesteuerten, unsystematischen Beobachtung und der auf der Grundlage von im Vorfeld festgelegten Beobachtungsschwerpunkten (Schramm & Schwab 2016, S. 142; Ricart Brede 2014, S. 138–139). Im Sinne einer umfassenden Exploration habe ich mich für die unstrukturierte Beobachtung entschieden, um die Aufmerksamkeit mittels stark strukturierter Bögen nicht zu sehr einzuschränken und offen für Neues zu bleiben (Flick 2017, S. 289).

In Bezug auf die Datenerhebung mittels Videoaufnahmen ist anzufügen, dass für sämtliche Besuche und Videoaufnahmen Bewilligungen bei den verschiedenen Instanzen und bei den direkt im Projekt beteiligten Personen eingeholt werden müssen (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 23).

---

<sup>62</sup> Dies gestaltet sich mitunter als herausfordernd, da die Aufnahmequalität regelmässig während des lebendigen Unterrichtsgeschehens geprüft werden sollte. Leider gibt es in einigen Aufnahmen kurze Ausschnitte, bei denen entweder das Bild oder der Ton nicht wie gewünscht funktioniert, sodass diese Ausschnitte entsprechend codiert und nicht in die Untersuchung einbezogen werden.



Dieser mehrschrittige Prozess wird in der Abbildung 14 für das vorliegende Projekt visualisiert:

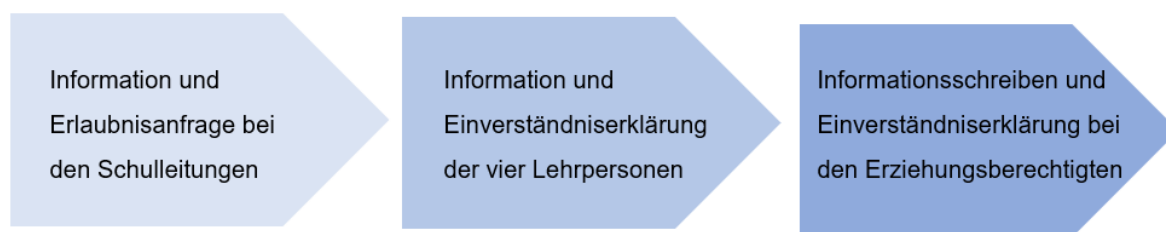


Abbildung 12: Visualisierung des Genehmigungsverfahrens.

Für die Videoaufnahmen wird die Kamera Sony HDR-PJ650VE genutzt, die im hinteren Bereich des Klassenzimmers auf einem Stativ eingerichtet wird. Damit die Lehrperson stets hörbar ist – auch dann, wenn sie aus dem Blickwinkel heraustritt, weil sie beispielsweise das Klassenzimmer verlässt und im Gruppenraum oder im Gang eine Gruppe betreut, trägt sie zusätzlich ein Mikrofon. Hierfür wird das Sennheiser XS Wireless eingesetzt<sup>63</sup>. Die Ausführungen zeigen, wie anforderungsreich der Zugang zu videogestützter Unterrichtsbeobachtung ist, allerdings sind die dadurch gewonnen Möglichkeiten methodischer und theoretischer Art äußerst vielversprechend (Appel & Rauin 2015, S. 61).

### 6.3.2 Niedrig und hoch inferente Beobachtungsverfahren

In der gängigen Forschungsliteratur wird zwischen niedrig und hoch inferenten Beobachtungsverfahren unterschieden (Lotz; Gabriel & Lipowsky 2013, S. 358). Dabei zeichnen sich niedrig inferente Verfahren dadurch aus, dass sie den Grad der Schlussfolgerungen durch die beobachtenden Personen möglichst geringhalten (ebd., S. 359). Die Unterrichtsbeobachtung erfolgt dabei auf der Basis eines Kategoriensystems, dessen einzelne Kategorien und Unterkategorien durch genaue Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln möglichst trennscharf voneinander abgegrenzt sein sollen (Lotz; Gabriel & Lipowsky 2013, S. 359). Beispiele für klassische niedrig inferente Verfahren sind die Kodierungen der Sozialformen, die sich anhand eindeutiger Regeln abgrenzen lassen können.

Als Ergebnis niedrig inferenter Kodierungen erhält man somit einen Überblick über die verwendeten Sozialformen, über die Häufigkeit und Zeitanteile einzelner Phasen oder Ereignisse und über die zeitliche Aufeinanderfolge und Sequenzierung des Unterrichts (ebd., S. 359; Appel & Rauin 2015, S. 68). Vorteile niedrig inferenter Kodierungen liegen vor allem in ihrer Genauigkeit und hohen Reliabilität; ein Nachteil ist sicherlich der hohe Zeitaufwand, den genaue niedrig inferente Kodierungen erfordern (Lotz; Gabriel & Lipowsky 2013, S. 360).

---

<sup>63</sup> Sowohl das Mikrofon als auch die Videokamera stellt mir die Medienwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Bern zur freien Nutzung zur Verfügung, besten Dank.

Jede inhaltlich gehaltvolle Kodierung setzt ein gewisses Mass an Interpretationen voraus, doch das Ausmass der Deutungen könne je nach Kategorie stark variieren (Pauli 2012, S. 49). So erfordern gewisse Unterrichtsqualitätsmerkmale weitergehende Deutungsleistungen auf Seiten der kodierenden Person, denn sie gehen über das konkret beobachtbare Verhalten hinaus und beziehen sich stärker auf abstraktere Sachverhalte (ebd., S. 49; Lotz; Gabriel & Lipowsky 2013, S. 360). Mit Bezug auf das vorliegende Projekt ist als Beispiel hierfür das Merkmal der adaptiven Unterstützung als binnendifferenzierende Massnahme zu nennen (vgl. Kapitel 2.3.2). Aus diesem Grund werden solche Schätzverfahren auch als «hoch inferente Ratings» (Lotz; Gabriel & Lipowsky 2013, S. 360; Clausen; Reusser & Kieme 2003, S. 124) bezeichnet. Dabei muss jedoch von einem Kontinuum zwischen «hoch inferent» und «niedrig inferent» ausgegangen werden, auf dem ein bestimmtes Beobachtungssystem eingeordnet werden kann, und eine klare Trennung zwischen diesen beiden Polen ist vor diesem Hintergrund nicht zielführend (Pauli 2012, S. 49).

Im vorliegenden Projekt werden die Kategorien, die im Kodiermanual im Anhang (vgl. Kapitel 10.2) unter den Punkten 2.4, 3 und 4 subsumiert werden, als eher niedrig inferent eingeordnet; eher hoch inferent eingeordnet werden die Kategorien, die unter den Punkten 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.5 und 5 subsumiert sind. Mit Bezug auf die Ausführungen in Kapitel 2.3.8 zur Tiefen- und Oberflächenstruktur des Unterrichts lässt sich festhalten, dass die Tiefenstrukturen des Unterrichts eher als hoch inferent einzustufen sind, während die Oberflächenstrukturen des Unterrichts (also in besonderem Masse die Lern-, Sozial- und Organisationsformen) eher als niedrig inferent eingestuft werden können. Weiter wird in der Literatur zwischen Ereignis- und Zeitstichproben (*event sampling vs. time sampling*<sup>64</sup>) unterschieden (Appel & Rauin 2015, S. 65). Für das vorliegende Projekt sind primär die Ereignisstichproben zentral, aus diesem Grund wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Zeitstichproben eingegangen.

Im vorliegenden Projekt wird ein Ereignis jedes Mal dann, wenn es auftritt, registriert. Auch die Dauer des Auftretens wird durch die Länge des Codes festgehalten. Mit Bezug auf mein Forschungsvorhaben sind als Beispiele die Kodierungen der Sozialformen zu nennen. Sämtliche Unterrichtsstunden werden in verschiedene Abschnitte von je unterschiedlicher Dauer unterteilt, die voneinander durch die Wechsel der Sozialform abgegrenzt werden (Pauli 2012, S. 49). Die Erstellung des Kategoriensystems wird in Kapitel 6.7 genauer erläutert.

---

<sup>64</sup> Während unter Ereignisstichproben vorgegebene Ereignisse verstanden werden, die bei Auftreten mit oder ohne Dauer notiert bzw. codiert werden, sind mit Zeitstichproben die zusammenfassende Bewertung einer Menge von Ereignissen über einen längeren Zeitraum gemeint (Appel & Rauin 2015, S. 65–69).

## 6.4 Datenerhebungsinstrument: Problemzentriertes Interview

Da viele Untersuchungsgegenstände wie beispielsweise die Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden nicht aus der Aussenperspektive beobachtbar sind, ist eine Operationalisierung in Form von Selbstauskünften sinnvoll (Riemer 2016b, S. 155), um auch die Innenperspektive der Lehrpersonen miteinbeziehen zu können. Fragebogen sind in der Regel stark standardisiert (ebd., S. 155). Interviews bieten den Vorteil, dass für viele der befragten Forschungsteilnehmenden der mündliche Modus einfacher ist und sich die Befragten intensiver mit den Fragen auseinandersetzen können (ebd., S. 156).

Das Thema «Binnendifferenzierung im lehrwerkbasierten Französischunterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen» wird mithilfe des methodischen Ansatzes der berufsbezogenen Überzeugungen analysiert, indem die Sichtweisen bzw. die Innenperspektive der am Projekt beteiligten Lehrpersonen mittels problemzentrierten Interviews (Trautmann 2012, S. 220; Witzel 1989, S. 227), erhoben werden. Ähnlich wie beim narrativen Interview soll auch beim problemzentrierten Interview die Einstiegsfrage offen formuliert sein und zum Erzählen anregen (Helfferich 2019, S. 817). Dabei sollte «auf Bewertungen und Bilanzierungen» möglichst verzichtet werden (Trautmann 2012, S. 221). Das problemzentrierte Interview lässt also die befragten Personen frei zu Wort kommen, ist aber gleichwohl fokussiert «auf eine bestimmte Problemstellung», die von der interviewenden Person eingeführt und auf die immer wieder Bezug genommen wird (Mayring 2016, S. 67).

Mittels eines Leitfadens soll das Hintergrundwissen der Interviewerin organisiert werden, um zu einer «kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise» (Trautmann 2012, S. 220) zu gelangen. Der Leitfaden dient gleichzeitig als Gedächtnisstütze und orientiert sich an der von Helfferich (2011, S. 161) vorgeschlagenen SPSS-Methode: Sammeln von Fragen, Prüfen der Relevanz und Formulierungen, Sortieren in thematische Blöcke und Subsumieren der Stichworte unter übergeordnete Erzählaufforderungen. Mittels Rückfragen und Spiegelungen wird dabei die Reflexion angeregt (Helfferich 2019, S. 817) und es gilt das grundlegende Prinzip jeder Interviewgestaltung: «So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig» (ebd., S. 814).

Die problemzentrierten Interviews werden schliesslich nach den Transkriptionsregeln von Bohnsack (Bohnsack 2021, S. 255–256; Fuss & Karbach 2014, S. 30–31) transkribiert.

Es geht darum, herauszufinden, ob und wie sich Binnendifferenzierung aus Sicht der Lehrpersonen in ihrem lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht zuträgt. Dabei ist auch die Rolle und damit verbunden die Rezeption des Lehrwerks bei der Umsetzung und Förderung von Binnendifferenzierung zu klären.

Zu Beginn werden die Kontextinformationen in einem separaten Teil mündlich erhoben. Auf einen Fragebogen wird bewusst verzichtet, denn das Faktenwissen soll an dieser Stelle mündlich mit vergleichsweise fokussierten Fragen erfragt werden und es soll auch darum gehen, das Vertrauen der Teilnehmenden für das Interview zu gewinnen und eine möglichst

konstruktive Forschungsbeziehung aufzubauen (Helfferrich 2019, S. 814; Breidenstein 2012, S. 32). Für die Kontextinformationen machen die Lehrpersonen Angaben zu ihrem Alter und ihrer Herkunft, ihrer Ausbildung, ihrem beruflichen Werdegang, ihren Sprachkompetenzen, ihrer Erfahrung mit Französischlehrwerken und dem Französischunterricht sowie ihrer aktuellen beruflichen Situation.

Nebst den Kontextinformationen, die in Interview 1 mündlich erhoben werden, bildet das Konstrukt der Mehrjahrgangsklassen und des jahrgangsübergreifenden Unterrichts die inhaltlichen Schwerpunkte des Interviews 1 (vgl. Kapitel 10.3.1).

Die Interviews werden in allen vier Fällen am Schulort durchgeführt, entweder im Klassenzimmer oder in einem Gruppenraum. Die Gespräche dauern im Durchschnitt 31:21 Minuten, die Extremwerte betragen 43:34 für Frau Bregger und 17:23 für Frau Egli.

Inhaltlicher Schwerpunkt des Interviews 2 (vgl. Kapitel 10.3.2) bildet das Konstrukt der Differenzierung. Zwei dieser zweiten Interviews finden im Nachgang an die Untersuchung per Videotelefonie statt; die übrigen beiden Interviews ebenfalls vor Ort im Klassenzimmer oder im Gruppenraum. Die Gespräche von Interview 2 dauern im Durchschnitt 25:54 Minuten, die Extremwerte betragen 29:51 für Frau Ott und 22:10 für Frau Egli.

## 6.5 Durchführung der Datenerhebung

Im 5. Schuljahr werden insgesamt vier Lerneinheiten (*parcours*) bearbeitet. Eine Lerneinheit umfasst im Durchschnitt etwa acht bis zehn Wochen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015). Aufgrund der verschiedenen Modelle zur Umsetzung von jahrgangsübergreifendem Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 5.5) findet jedoch nicht jede Französischlektion jahrgangsübergreifend statt. Weiter ziehen einzelne Lehrpersonen gewisse Lerneinheiten vor oder folgen aus verschiedenen Gründen nicht der Chronologie des Lehrwerks *Mille feuilles* (ebd.). Ausserdem wird in den jahrgangsübergreifenden Lektionen das Lehrwerk tendenziell weniger in den Fokus gerückt als in den jahrgangsgetrennten Lektionen, weshalb die Untersuchung nicht auf einzelne Lerneinheiten beschränkt wird und weshalb auch nicht dieselben Lerneinheiten in allen vier Klassen videographiert werden.

Die Datenerhebung beginnt in der Klasse von Frau Ott im Oktober 2018 (vgl. Kapitel 5.2). In der Abbildung 15 wird der Anfang und der Abschluss der Datenerhebung pro Klasse visualisiert und aufgezeigt, dass aus zeitlichen Gründen in maximal zwei Klassen überlappend videografierte Lektionen erhoben werden und dass die Datenerhebung im Frühling 2019 abgeschlossen ist.

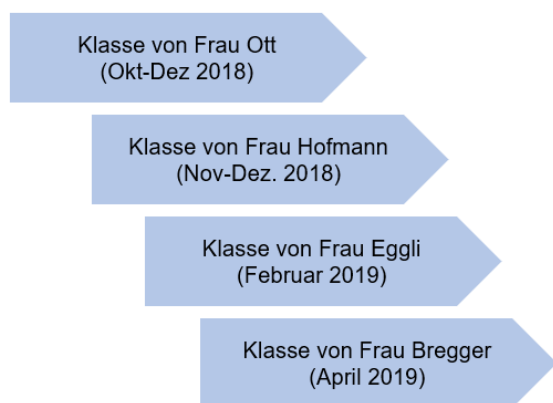


Abbildung 13: Visualisierung der Datenerhebung

## 6.6 Meine Rolle als Forscherin

Bevor ich mich der Datenaufbereitung und der Datenauswertung widme, wird an dieser Stelle meine Rolle als Forscherin reflektiert. Damit sollen im Sinne der Transparenz weitere Hintergrundinformationen zum Forschungsvorhaben offengelegt werden, die zum besseren Verständnis der gewählten Methode, der Forschungsfragen, aber auch der Ergebnisse beitragen. Da ich sowohl während dreier Jahre bei der Entwicklung des Lehrwerks *Mille feuilles* (6. Schuljahr; Ganguillet et al. 2015) bzw. *Clin d'œil* (Ganguillet, Grossenbacher, Lovey, Sauer & Thommen 2017) mitgearbeitet habe und auch selbst Unterrichtserfahrung im 3. und 4. Schuljahr vorweise, gilt es, mich ganz bewusst mit der Rolle als Beobachterin auseinanderzusetzen. Die Etablierung einer Beobachterin, die sich von der Rolle der Lehrperson, aber auch von der Rolle der Schüler:innen unterscheidet (Breidenstein 2012, S. 31), ist an dieser Stelle wichtig. Als oberste Prämisse soll ich die forschende Perspektive für das gesamte Unterrichtsgeschehen stets im Auge behalten. Ein zentraler Punkt ist für mich, dass die beobachtete Unterrichtssituation durch mich und durch die durch mich eingesetzten technischen Instrumente möglichst wenig verändert wird (Appel & Rauin 2015, S. 61; Ricart Brede 2014, S. 138). Aus ethischen Gründen kann ich mich jedoch nur mit einer transparenten Rolle identifizieren, einer Forschendenrolle, «die allen bekannt und für alle sichtbar» (Lüders 2003, S. 392) ist.

Auf dem Kontinuum zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung verorte ich mich im Bereich «*observer-as-participant*» (Schramm & Schwab 2016, S. 142–143; Ricart Brede 2014, S. 138). Bei dieser Art der Beobachtung verbringt die forschende Person «begrenzte Zeit mit der Beobachtung von Gruppenmitgliedern» (Schramm & Schwab 2016, S. 143) und in ihrer Rolle als beobachtende Person nimmt sie die Situation von aussen wahr (Ricart Brede 2014, S. 138). Dieser Rolle kann ich am ehesten gerecht werden, wenn für das Forschungsvorhaben eine Fokussierung auf die Lerneinheiten des 5. Schuljahres gewählt wird. Nebst den in Kapitel 5.2 erläuterten Gründen gibt es für diesen Fokus auch Gründe auf

der persönlichen Ebene: Bei der Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien *Mille feuilles* für das 5. Schuljahr (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015) habe ich nicht mitgearbeitet und auf dieser Stufe habe ich wenig eigene Unterrichtserfahrung gesammelt. Die nötige Distanz zum Unterrichtsgeschehen wird so meines Erachtens am besten gewährleistet.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den ich sowohl im Hinblick auf die in Kapitel 2 referierte Differenzierung als auch im Hinblick auf die in Kapitel 7 anstehenden Ergebnisse aufgreifen möchte, ist mein Hintergrund als Fremdsprachendidaktikerin. In Kapitel 2 wurde deutlich, dass Differenzierung im weiteren Sinne zuerst einmal ein allgemeindidaktisches Konzept ist. Da das vorliegende Projekt in der Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, steht für dieses Projekt die Binnendifferenzierung im Französischunterricht im Zentrum. Es ist aber nicht auszuschliessen, dass die Teilnehmenden der Untersuchung in anderen Fächern anders mit Binnendifferenzierung umgehen als im Fach Französisch. Ihr Wissen über meinen Hintergrund als Fremdsprachendidaktikerin könnte somit ihr Antwortverhalten beeinflussen, indem sie beispielsweise mir zuliebe Dinge aufzählen oder sich Mühe geben, auf Fragen Antworten zu geben, obschon sie gewisse Fragen möglicherweise für sich als nichtzutreffend zurückweisen müssten (Helfferich 2019, S. 815).

Zu einer professionellen Rolle der Forschenden gehört es auch, Stärken und Schwächen des eigenen Forschungsprojekts im Rahmen eines Kapitels zur Methodenreflexion (vgl. Kapitel 7.7) kritisch zu hinterfragen. Die Grenzen der vorliegenden Studie werden in Kapitel 8.4 ebenfalls diskutiert.

Schliesslich gehört es auch zu meiner Rolle als Forscherin, das eigene Forschungsvorhaben an verschiedenen Anlässen wie Tagungen, Forschungskolloquien, Konferenzen oder auch im Rahmen von informellen Austauschsitzen der *scientific community* (vgl. Kapitel 7.7.5) zugänglich zu machen, um wertvolle Inputs für die Weiterarbeit zu erhalten. Solche Gelegenheiten nehme ich in regelmässigen Abständen wahr, auch wenn je nach Pandemie-Situation die virtuellen Austauschformate teilweise dominieren.

## 6.7 Datenaufbereitung

Nach der Darstellung der Datenerhebung im vorangehenden Kapitel wird im nun folgenden Kapitel zuerst die Aufbereitung der Videodaten, und in einem zweiten Schritt die Aufbereitung der Interviewdaten beschrieben. Die videografierten Lektionen, die als Videofiles im mp4-Format vorliegen, werden zur Weiterbearbeitung und Kodierung direkt in die Software MAXQDA eingelesen. Da die Videoaufnahmen zahlreiche und komplexe Informationen enthalten, welche sich auch mit einem sehr detaillierten Transkriptionssystem nicht erfassen lassen würden (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 61), wird auf die vollumfängliche Transkription der Videodaten verzichtet.

Die Interviewdaten, die als Audiofile im mp3-Format vorliegen, werden zuerst in die Software MAXQDA eingelesen und im Anschluss daran direkt in der Software verschriftlicht. Basis bilden dabei die Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2021, S. 255–256) sowie Fuss und Karbach (2014, S. 30–31) die ich leicht modifiziert habe (vgl. Kapitel 10.4).

Die Interviews werden in Hochdeutsch geführt, um Übersetzungsprobleme von Schweizerdeutsch auf Hochdeutsch bei der Transkription möglichst zu vermeiden und um nur eine leichte Sprachglättung (Fuss & Karbach 2014, S. 40), insbesondere im Bereich der Interpunktion, vornehmen zu müssen.

Weitere Auffälligkeiten wie grössere Sprechpausen, Betonungen, Lachen, Unterbrechungen oder Störungen etc. werden ebenfalls transkribiert, da auch diese Elemente für die Interpretation bedeutsam sein können (Fuss & Karbach 2014, S. 48–49). Weiter wird auf eine vollständige Anonymisierung des Materials Wert gelegt; die befragte Person wird jeweils mit dem Buchstaben «B» für «befragte Person» bezeichnet; die interviewende Person erhält den Buchstaben «I» als Kürzel (Interviewerin). Aufgrund des Dateinamens, die den frei erfundenen Namen der Lehrperson trägt, ist jeweils klar, auf welche Lehrperson sich das Interview bezieht. Kommen im Interview Orte oder Namen vor, werden sie im Transkript durch fiktive Orts- oder Namensangaben unkenntlich gemacht.

## 6.8 Datenauswertung mittels der computergestützten Qualitativen Inhaltsanalyse

Die beiden Datensätze, die mit je unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten gewonnen wurden, werden beide mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2014) ausgewertet.

Wie bereits begründet, handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine explorative Fallstudie (Caspari 2016, S. 68), bei der im Rahmen der Datenanalyse primär qualitative Auswertungsschritte angestrebt werden. Allerdings können Zahlen auch in der qualitativen Forschung eine Rolle spielen (Kuckartz 2018, S. 53) und da jede Analyse sowohl qualitative als auch quantitative Schritte enthalte (Burzan 2016, S. S. 29), werden auch im vorliegenden Projekt quantitative Auswertungsschritte in das qualitative Design integriert.

Wie die Auswertungsmethoden in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt werden, wird im nun folgenden Kapitel genauer erläutert.

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich insbesondere zur «Bearbeitung grosser Datenmenge[n] in verschiedensten inhaltlichen Feldern» (Steinke 2007, S. 183). Ziel der Analyse soll sein, das gesamte Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte sämtlicher erhobener Daten zwar erhalten bleiben, dass aber gleichwohl ein überschaubarer Korpus geschaffen wird, der noch immer ein Abbild des Grundmaterials ist (Mayring 2015, S. 67). Je nach Aufteilung wird zwischen drei Grundtypen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden

(Mayring 2015, S. 50; Kuckartz 2018, S. 97–117). Leitend für das vorliegende Projekt ist insbesondere die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 97–117; Mayring 2015, S. 98; Schreier 2014, S. 6–9) sowie in einem zweiten Schritt die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70). Bei der Strukturierung geht es darum, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (ebd., S. 67). Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, «am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren» und das Material schliesslich im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben (Schreier 2014, S. 6). Diese Aspekte bilden danach die Struktur des Kategoriensystems (ebd.).

Die Aufbereitung und Auswertung beider Datensätze (der Interviews und der Videos) erfolgt computergestützt mittels QDA-Software. Für das vorliegende Projekt wird mit der Software MAXQDA2020 gearbeitet. Im Vergleich mit anderen QDA-Softwares drängt sich die Software MAXQDA insofern auf, weil sie für die Ziele meiner Analyse geeignet und hilfreich scheint, da damit mehrere Datensätze bearbeitet und im Team kodiert werden können. Zudem lassen sich unterschiedliche Verhaltenskomponenten wie verschiedene Sozialformen nicht in allen gängigen Analyse-Softwares auf verschiedene Personengruppen gleichzeitig anwenden (Appel & Rauin 2015, S. 76), was aber mit MAXQDA möglich ist.

Für den Datensatz der videografierten Unterrichtslektionen orientiere ich mich am Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 100–121). Dieses Ablaufmodell lässt sich nämlich «nicht nur auf leitfadenorientierte, problemzentrierte und fokussierte Interviews, sondern auf viele Datenarten anwenden [...]» (ebd., S. 98) und ich übertrage es somit in einem ersten Schritt auf die videografierten Unterrichtslektionen.





Abbildung 14: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuchartz 2018, S. 100).

In Phase 1) erstelle ich zahlreiche Memos bzw. Kommentare, die mir später auch bei der Ausarbeitung des Kategoriensystems helfen oder als zentrale Gedankenstützen fungieren. Basiert die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse auf QDA-Software, können die Memos direkt bei den entsprechenden Dokumenten – im vorliegenden Fall bei den Videos (vgl. Abbildung 17) – oder bei den Kategorien im Codesystem (vgl. Abbildung 18) festgehalten werden. In den Abbildungen 17 und 18 sind die Memos mit gelben Zetteln gekennzeichnet.

▼ ● Hofmann		571
● 2018_11_22_Hofmann_L2		144
● 2018_11_22_Hofmann_L1	📄	119
● 2018_12_17_Hofmann	📄	308

Abbildung 15: Memos bei den Dokumenten.

Memos, die im vorliegenden Projekt bei den Dokumenten angefügt sind, enthalten Hinweise oder auch die nächsten Arbeitsschritte; Memos, die an die Kategorien geheftet werden, enthalten Kategoriendefinitionen, Hinweise oder Fragen zur weiteren Bearbeitung (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 126).

Codesystem			3539
☐	unklare Situationen		1
☐	Spannendes		53
☐	Umräum-/Wegräum-/Aufräumphase	☐	76
☐	Unbrauchbar - technisches Problem	☐	4
∨	Quantitative Differenzierung	☐	0

Abbildung 16: Memos im Codesystem.

Die Phasen 2–6 des Ablaufschemas (vgl. Abbildung 16) werden in Kapitel 6.8.1 und 6.8.2 genauer erklärt.

### 6.8.1 Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse für die Videos

Hält man sich an das Ablaufschema nach Kuckartz (2018, S. 100), beginnt in Phase 2) (vgl. Abbildung 16) die Erstellung des Kategoriensystems. Das Kategoriensystem für die videogestützten Unterrichtsbeobachtungen ist hierarchisch aufgebaut. Es besteht aus verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen, also aus Haupt- und Unterkategorien (vgl. Abbildung 19).

Mittels der Abbildung 19 wird aufgezeigt, dass Kodiervorgänge, die computergestützt mit MAXQDA vorgenommen werden, zunächst Ordnungsprozesse oder Zuweisungen sind (Burwitz-Melzer & Steininger 2016, S. 263). Im Programm wird dann eine Struktur der Codes, die die Kategorien und die Unterkategorien repräsentieren, angelegt. In der Abbildung 19 erhält man einen Einblick in diese Code-Struktur; im Kodiermanual im Anhang (vgl. Kapitel 10.2) wird das gesamte Codesystem inkl. Ankerbeispielen erläutert.

Codesystem			3539
☐	unklare Situationen		1
☐	Spannendes		53
☐	Umräum-/Wegräum-/Aufräumphase	☐	76
☐	Unbrauchbar - technisches Problem	☐	4
∨	Quantitative Differenzierung	☐	0
☐	Quantitative Differenzierung	☐	2
∨	Nutzung Lehrmittel		0
☐	kein Zusammenhang mit LM	☐	17
☐	eng am Lehrmittel	☐	44
☐	Lehrmittel / magazine	☐	15
∨	Qualitative Differenzierung	☐	0
∨	Adaptive Unterstützung (in EA,PA,GA)	☐	0
☐	Organisatorisch	☐	224
☐	Aussprache,RS/Grammatik,Aufforderung,F zu sprechen	☐	134
☐	Übersetzung LP	☐	42
☐	Betrachtung Schülerarbeiten,Ermutung	☐	42
☐	Anderes - inhaltlich	☐	125
☐	verschiedene Zugänge,Visualisierungen (im Plenum)	☐	154

Abbildung 17: Haupt- und Unterkategorien.

Mittels MAXQDA ist es nun möglich, Textabschnitte oder Videosegmente den verschiedenen Codes im Kategoriensystem zuzuweisen und diese später wieder aufzurufen, ein Vorgang, der auch als *text retrieval* bezeichnet wird und für die Analyse und Weiterbearbeitung hilfreich sein kann (Kuckartz 2018, S. 180).

In der Literatur wird die Frage nach den Kriterien für die Kategorienbildung uneinheitlich beantwortet. Gemäss Bortz und Döring (2016, S. 238) sind beispielsweise die Kriterien der Genauigkeit, der Exklusivität und der Exhaustivität leitend. Das Prinzip der Genauigkeit besagt, dass eine Sequenz eindeutig zugeordnet werden können muss; das Prinzip der Exklusivität ordnet jedes Textelement ausschliesslich einer Kategorie zu und das Prinzip der Exhaustivität erhebt den Anspruch auf eine vollständige Kodierung aller erwartbaren Verhaltensweisen in einer bestimmten Situation (Bortz & Döring 2016, S. 238). Andere Forschende betonen die Trennschärfe des Kategoriensystems sowie die Tatsache, dass das Kategoriensystem erschöpfend ist, damit nicht etwa wichtige Bereiche aus der Perspektive der Forschungsfragen übersehen werden (Kuckartz 2018, S. 70–71). Schliesslich gelten als Kriterien interner Studiengüte auch ein in sich konsistentes Kategoriensystem, in welchem die Kategorien und Unterkategorien gut ausgearbeitet und die Kategoriendefinitionen präzise sind (Flick 2009, S. 272).

Für die vorliegende Untersuchung wird das Prinzip der Exklusivität als nicht zweckmässig verworfen, da zahlreiche Unterrichtssequenzen mehreren Kategorien gleichzeitig zugeordnet werden können, wie beispielsweise der Sozialform, der Sprache, etc.

Weiter können Kategoriensysteme sowohl theorie- als auch datengeleitet sein. Mit theoriegeleiteten oder deduktiven Kategorien sind Kategorien gemeint, die unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet werden (Kuckartz 2018, S. 64–66; Schreier 2014, S. 7). In der gängigen Forschungsliteratur herrscht Uneinigkeit über die Begrifflichkeiten; so werden die deduktiven Kategorien auch als «A-priori-Kategorien» bezeichnet, weil der Begriff der «deduktiven Kategorien» impliziert, dass Kategorien nur durch eine logische Ableitung vorgenommen werden können und sich quasi von selbst ergeben, was aber der Komplexität bei der Erstellung eines Kategoriensystems nicht gerecht wird (Kuckartz 2018, S. 64–65). Bei der datengeleiteten oder induktiven Kategorienbildung hingegen werden die Kategorien direkt aus dem Material «in einem Verallgemeinerungsprozess» abgeleitet, «ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen» (Mayring 2015, S. 85).

Mit Bezug auf die Vertreter:innen der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gibt es Unterschiede, was die Einzelheiten des Vorgehens insbesondere hinsichtlich der Fundierung des Kategoriensystems betrifft (Schreier 2014, S. 7). Während von einigen Forschenden die Notwendigkeit eines theoretischen Bezugsrahmens betont wird, lassen andere offen, in welchem Ausmass Kategorien direkt am Material entwickelt werden oder inwiefern man sie deduktiv beispielsweise aus einem Leitfaden oder aus der Forschungsfrage ableitet (Kuckartz 2018, S. 102), solange die Passung des Kategoriensystems an das Material gewährleistet ist (Schreier 2014, S. 7). Für das vorliegende Projekt orientiere ich mich hinsichtlich der Erstellung des Kategoriensystems an einem Mischverfahren, an der sogenannten deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz 2018, S. 95), die die Passung an das Material sicherstellt.

In einem ersten Schritt werden in Bezug auf die theoretischen Grundlagen des Forschungsbereichs (Äussere Differenzierung, Binnendifferenzierung jahrgangsübergreifender Unterricht, Lehrwerk), aber auch aus der Sichtung des Materials Kategorien gebildet, verworfen, umformuliert, unstrukturiert und nochmals neu gebildet. Dabei etablieren sich fünf theoriegeleitete Hauptkategorien (grau hinterlegt) sowie vier induktive Hauptkategorien (weiss hinterlegt), die in Tabelle 6 aufgelistet sind (vgl. Kapitel 10.2):

1	Quantitative Differenzierung
2	Qualitative Differenzierung
3	Differenzierung nach Sozialformen
4	Differenzierung nach Sprache
5	Differenzierung nach Verwendung des Lehrwerks
6	Umräum-, Wegräum-, Aufräumphase
7	Unbrauchbar
8	Unklare Situationen
9	Spannendes

Tabelle 06: Deduktive und induktive Hauptkategorien im Kategoriensystem.

Danach wird das Kategoriensystem zuerst auf die Lektionen aus der Pilotierung (vgl. Kapitel 6.1) angewendet, wobei bereits Modifikationen vorgenommen werden. In einem nächsten Schritt wird das modifizierte Kategoriensystem auf mindestens eine Lektion von jeder der vier Lehrpersonen angewendet. Hierbei orientiere ich mich am Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, S. 85) (vgl. Abbildung 20), welches nach der Kategorienformulierung bzw. nach der Kategorienbildung in Schritt 3 eine Revision der Kategorien nach einem Teil des Materials in Schritt 4 vorsieht. Erst in Schritt 5 folgt der endgültige Materialdurchgang (vgl. Abbildung 20). Bei meiner Revision der Kategorien nach je einer Lektion pro Lehrperson bestätigen sich die fünf Hauptkategorien.

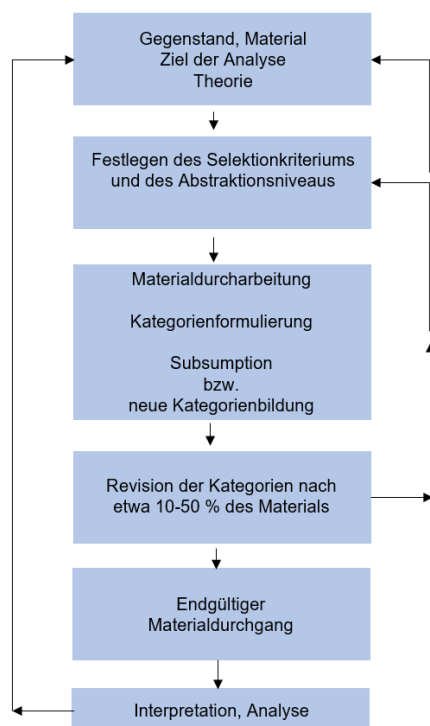


Abbildung 18: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, S. 86).

Um die Qualität des Kodierprozesses zu gewährleisten, findet in Phase 3) im Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 16) konsensuelles Kodieren (Kuckartz 2018, S. 105) statt. Neben mir codiert eine zweite Person, im Falle des vorliegenden Projekts die Hilfsassistentin, unabhängig und zeitlich versetzt von mir das gesamte Material (vgl. Kapitel 7.7.1). Hierfür ist das Kategoriensystem bereits ausgearbeitet und enthält auch bereits einzelne Unterkategorien, so beispielsweise die Unterkategorien des Kodiermanuals (vgl. Kapitel 10.2) 2.4 (Lehrperson nicht im Raum), 2.5 (Lehrperson passiv), die sich allesamt induktiv aus dem Material und anhand der weiteren Arbeit mit dem Kategoriensystem ergeben. Für die Phase der konsensuellen Lösungsfindung bzw. des konsensuellen Kodierens (Hopf & Schmidt 1993, S. 61–63) wird eine weitere, jedoch temporäre Hauptkategorie, die Kategorie «unklare Situationen» eröffnet und sämtliche Kodierungen, die auch nur im geringsten Anlass zu Diskussionen oder Unklarheiten geben, werden mit diesem Code kodiert und hinsichtlich unterschiedlicher Kodierungen besprochen. Dabei stehen die Konsensfindung und die Schärfung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems im Vordergrund.

In Phase 4) (vgl. Abbildung 16) werden mittels *text-retrieval* (Kuckartz 2018, S. 182) zur Überprüfung alle zu einer Hauptkategorie gehörenden Sequenzen zusammengestellt und miteinander abgeglichen.

In der Phase 5 (vgl. Abbildung 16) steht die Bestätigung der Hierarchie des Codesystems im Fokus, jedoch werden einige weitere Unterkategorien eingefügt, verfeinert und angepasst. Dabei ist wiederum die Funktion der Code-Memos (vgl. Abbildung 17 und 18) hilfreich, da hier konkrete Beispiele und Kategoriendefinitionen vorgenommen werden können.

Für die Phase 6) liegt das fertig ausgearbeitete Codesystem inkl. Kodiermanual (vgl. Kapitel 10.2) vor. Nebst den präzisen Beschreibungen bzw. Definitionen der Kategorien enthält es Ankerbeispiele (Hinweise auf entsprechend kodierte Stellen im Datenmaterial) und, wo nötig, Kodierregeln.

Gemäss Ablaufschema (vgl. Abbildung 16) beginnt die eigentliche Analyse in Phase 7. Hier werden sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung vorgeschlagen (Kuckartz 2018, S. 118), die in Abbildung 21 visualisiert werden.

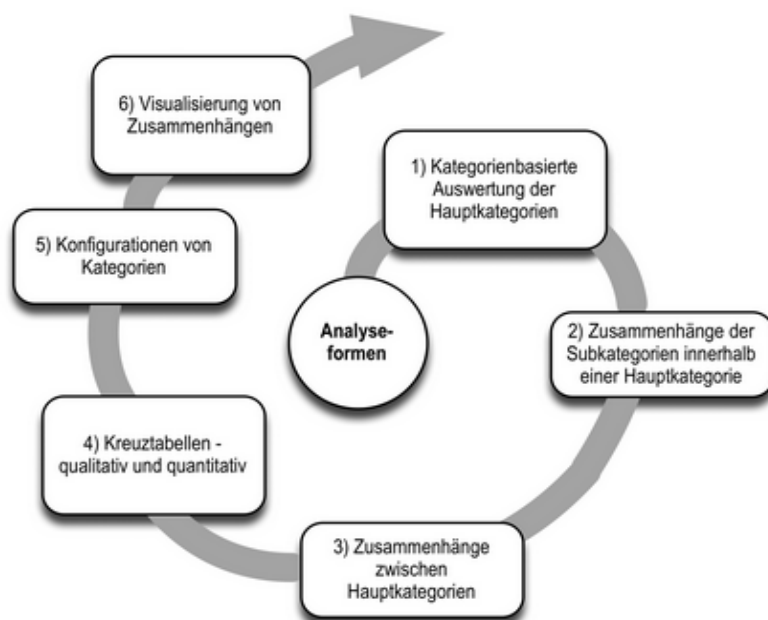


Abbildung 19: Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 118).

Für das vorliegende Projekt sind mehrere Analyseformen spannend. Um beispielsweise Formen der adaptiven Unterstützung bzw. des *scaffoldings* durch die Lehrperson (vgl. Kapitel 2.3.2 bzw. 2.3.3) grundlegender analysieren zu können, erweist sich die Funktion des *Summary-Grid* (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 149) als hilfreich. Die Grundidee des *Summary-Grids* ist, dass thematische Zusammenfassungen, aufbauend auf einer bereits vorgenommenen thematischen Kodierung der Daten, geschrieben werden (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 149–150). Für das vorliegende Projekt werden also beispielsweise alle Codes der adaptiven Unterstützung auf organisatorischer Ebene gesichtet und pro Code

wird eine thematische Zusammenfassung geschrieben. In Abbildung 22 ist ein Beispiel aus der Lektion 10 von Frau Eggli sichtbar und es wird aufgezeigt, wie ein Summary bzw. eine Zusammenfassung, ausgehend von den codierten Segmenten, zustande kommt.

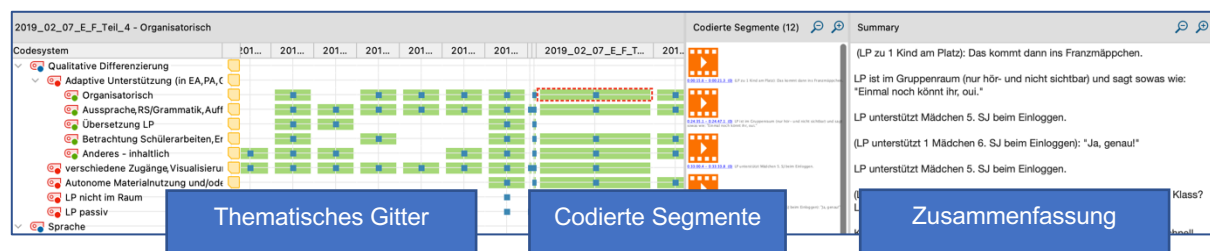


Abbildung 20: Die drei Spalten des «Summary-Grids» (Darstellung aus MAXQDA 2020, in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker 2019, S. 151).

Die Ergebnispräsentation umfasst nebst der Häufigkeit von Nennungen auch relevante inhaltliche Ergebnisse mitsamt aussagekräftigen Zitaten und stellt dar, wie häufig und welche Kombinationen von Codes in den Daten vorkommen. Es geht also darum, nach mehrdimensionalen Zusammenhängen zwischen Kategorien und Unterkategorien zu forschen (Kuckartz 2018, S. 118–121).

Die Ergebnisdarstellung endet mit einer visualisierten, tabellenartigen Zusammenstellung der relevanten Erkenntnisse mit dem Ziel, ein Fazit zu ziehen und den Bogen zurück zur Forschungsfrage I zu schlagen und einen Ausblick zu wagen, welche Fragen sich im Anschluss an die eigene Forschung stellen und welche neuen Fragen sich erst während des Forschungsprozesses ergeben (Kuckartz 2018, S. 120). Ausserdem wird der Auswertungsprozess dokumentiert, indem das gesamte Kategoriensystem als komplette Fassung im Anhang enthalten ist (vgl. Kapitel 10.2).

### 6.8.2 Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse für die Interviews

Für den Datensatz der problemzentrierten Interviews ist in einem ersten Schritt ebenfalls das Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 100) (vgl. Abbildung 16) leitend. Wiederum werden die Phasen 2 bis 6 des Ablaufschemas (ebd.) in diesem Kapitel genauer erklärt.

Die thematischen Hauptkategorien sind in den Interviews insofern bereits vorgegeben, als dass mit dem Interviewleitfaden eine Vorstrukturierung für die Erstellung des Kategoriensystems gebildet wird und sich ein erstes, provisorisches Kategoriensystem deduktiv aus dem Leitfaden herleiten lässt (Kuckartz 2018, S. 102).

In Phase 3) (vgl. Abbildung 16) wird nun das gesamte Interviewmaterial mit den deduktiv gewonnenen Kategorien aus dem Leitfaden codiert (Kuckartz 2018, S. 102). Dabei wird wiederum das Prinzip der Exklusivität (Bortz & Döring 2016, S. 238) als nicht zweckmässig verworfen. So kommt es vor, dass einzelne Interviewstellen mehrfach codiert werden. Weiter wird darauf geachtet, wo immer möglich Sinneinheiten als Kodiereinheiten zu



betrachten (Kuckartz 2018, S. 43). Das Kriterium für die Bestimmung der Segmentgrenzen ist stets, dass die losgelösten Segmente auch ausserhalb ihres Textes verständlich sein sollten.

In Phase 4) (vgl. Abbildung 16) werden wiederum mittels *text-retrieval* (Kuckartz 2018, S. 182) zur Überprüfung alle zu einer Hauptkategorie des Leitfadens gehörenden Passagen zusammengestellt und miteinander abgeglichen.

Für die Phase 5) (vgl. Abbildung 16) wird nun die die induktive Bestimmung von Unterkategorien am Material vorgeschlagen. Für die Interviews kombiniere ich das Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 100) mit dem Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70), um das Abstraktionsniveau gezielter erhöhen zu können.

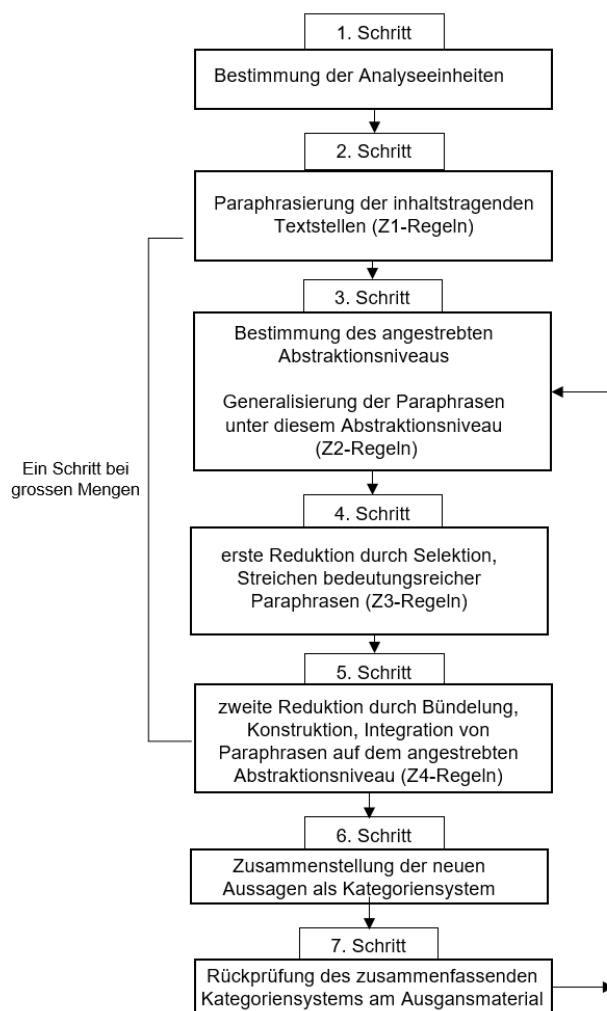


Abbildung 21: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70).

Das Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70) sieht 7 Schritte vor, wobei die Kategorien durch Reduktionen und einer Erhöhung des Abstraktionsniveaus gewonnen werden (Mayring 2015, S. 71). Ich gehe so vor, dass ich sämtliche Transkriptausschnitte den Interviewfragen zuordne, diese Transkriptausschnitte danach paraphasiere und im letzten Schritt, was im Ablaufmodell (vgl. Abbildung 23) dem 5. Schritt entspricht, auf den wesentlichen Sinngehalt reduziere. Aus den 16 Leitfadenfragen des ersten Interviews lassen sich 16 Codes ableiten, aus den 13 Leitfadenfragen des zweiten Interviews lassen sich 14 Codes ableiten, die alle paraphasiert und reduziert werden. Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen (Mayring 2015, S. 87), wobei sich bei Interview 1 die drei Oberthemen a) - c), bei Interview 2 die fünf Oberthemen e) - h) ergeben, die in den Tabellen 7 und 8 zusammengestellt sind:

a)	Haltung zum Französischunterricht in Mehrjahrgangsklassen
b)	Praktische Umsetzung von jahrgangsübergreifendem bzw. jahrgangsgetreutem Unterricht
c)	Praktische Umsetzung der Planung in Mehrjahrgangsklassen

Tabelle 07: Ergebnis der Reduktion und Oberthemen Interview 1.

d)	Haltung zu Differenzierung allgemein
e)	Haltung zu Binnendifferenzierung im Französischunterricht
f)	Praktische Umsetzung von Binnendifferenzierung im Französischunterricht
g)	Wunschvorstellung
h)	Übriges

Tabelle 08: Ergebnis der Reduktion und Oberthemen Interview 2.

Einen Einblick in das so erstellte Kategoriensystem wird in Abbildung 24 ermöglicht. Durch die computergestützte Arbeit mit MAXQDA ist es auch möglich, den Codes bestimmte Farben zuzuweisen, die die Erkennung unterschiedlicher Kodierungen erleichtern (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 71).

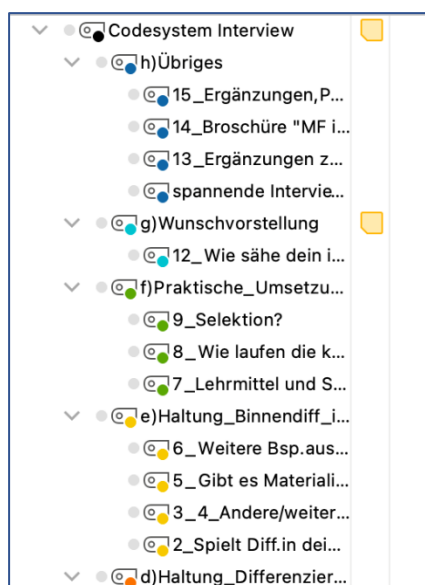


Abbildung 22: Einblick in das Kategoriensystem der Interviews.

Die gesamte zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse für die vier Lehrpersonen ist im Anhang (vgl. Kapitel 10.5) ersichtlich, die Reduktionen finden sich ebenfalls im Anhang (Kapitel 10.6). Gemäss Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 100) folgt nun nach diesem Zwischenschritt die Auswertung (vgl. Schritt 7 in Abbildung 16), die im vorliegenden Projekt entlang der sieben Oberthemen (vgl. Tabelle 7 und 8) und in Form von Fallzusammenfassungen pro Lehrperson angegangen wird. Leitend ist hierbei stets die Forschungsfrage 2 – *Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?* – wobei ich dabei anstrebe, jeden einzelnen Fall möglichst individuell zu erfassen. Wie in Tabelle 9 illustriert wird, dienen die codierten Textstellen zu sämtlichen Oberthemen (vgl. Tabelle 7 und 8) als Ausgangspunkt für die Fallzusammenfassungen (Kuckartz 2018, S. 113).

	Thema a) Haltung zum Französisch- unterricht in MJKL	Thema b) praktische Umsetzung vom Unterricht	Thema c) praktische Umsetzung der Planung	Thema d) Haltung Differenzier- ung allgemein	Thema e) Haltung Binnendif- ferenzierung	Thema f) praktische Umsetzung Binnendif- ferenzierung	Thema g) Wunsch- vorstellung
LP1: Frau Bregger	Textstellen von LP1 zu Thema a)	Textstellen von LP1 zu Thema b)	Textstellen von LP1 zu Thema c)	Textstellen von LP1 zu Thema d)	Textstellen von LP1 zu Thema e)	Textstellen von LP1 zu Thema f)	Textstellen von LP1 zu Thema g)
LP2: Frau Egli	Textstellen von LP2 zu Thema a)	Textstellen von LP2 zu Thema b)	Textstellen von LP2 zu Thema c)	Textstellen von LP2 zu Thema d)	Textstellen von LP2 zu Thema e)	Textstellen von LP1 zu Thema f)	Textstellen von LP1 zu Thema g)
LP3: Frau Hofmann	Textstellen von LP3 zu Thema a)	Textstellen von LP3 zu Thema b)	Textstellen von LP3 zu Thema c)	Textstellen von LP3 zu Thema d)	Textstellen von LP3 zu Thema e)	Textstellen von LP1 zu Thema f)	Textstellen von LP1 zu Thema g)
LP4: Frau Ott	Textstellen von LP4 zu Thema a)	Textstellen von LP4 zu Thema b)	Textstellen von LP4 zu Thema c)	Textstellen von LP4 zu Thema d)	Textstellen von LP4 zu Thema e)	Textstellen von LP1 zu Thema f)	Textstellen von LP1 zu Thema g)
Fallzusammenfassungen							
Fallzusammenfassung Frau Bregger							
Fallzusammenfassung Frau Egli							
Fallzusammenfassung Frau Hofmann							
Fallzusammenfassung Frau Ott							
Kategorienbasierte Auswertung							
	Thema a)	Thema b)	Thema c)	Thema d)	Thema e)	Thema f)	Thema g)

Tabelle 09: Vorgehen bei der Auswertung der Interviews.

Für die Arbeit mit Interviews gilt es zu beachten, dass qualitative Inhaltsanalyse immer ein Verstehensprozess vielschichtiger Sinnstrukturen im Material ist, deshalb darf die Analyse nicht bei dem manifesten Oberflächeninhalt stehen bleiben, sondern muss auch auf «latente Sinngehalte» (Mayring 2015, S. 32) abzielen. Allerdings ist eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse immer unabgeschlossen und birgt stets die Möglichkeit der Re-Interpretation (ebd., S. 38). Mit Bezug zur computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich festhalten, dass die Software MAXQDA auch Prozesse der *serendipity* unterstützt, also des zufälligen Auffindens von ursprünglich nicht Gesuchtem (Kuckartz 2018, S. 191) und der Exploration, was sich für die angestrebte explorative Herangehensweise im vorliegenden Projekt anbietet. So wird beispielsweise eine lexikalische Suche vorgenommen und eine Liste der Worthäufigkeiten erstellt, denn Worthäufigkeiten können insofern wertvolle Informationen enthalten, als dass sie die Aufmerksamkeit nicht nur auf Wörter richten, die besonders oft vorkommen, sie richten den Fokus auch auf seltene Begriffe, deren Auftauchen in diesem Kontext womöglich nicht erwartet wird (ebd., S. 197). Diese und weitere Ergebnisse werden in Kapitel 7 visualisiert und illustriert. An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass es trotz aller Computerunterstützung nach wie vor die forschende Person braucht, denn die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen geschieht nicht automatisch, sondern stellt einen Akt der Interpretation dar (ebd., S. 210). Zudem soll stets darauf geachtet werden, dass die Inhaltsanalyse nicht zu starr und unflexibel wird, sondern sich am konkreten Forschungsgegenstand ausrichtet (Mayring 2015, S. 131), was im vorliegenden Projekt gewährleistet ist, da ich Wert darauf lege, verschiedene Auslegungen der qualitativen Inhaltsanalyse je nach Datensatz zu verwenden und sie gegebenenfalls auch miteinander zu kombinieren bzw. für mein Projekt zu adaptieren.

## 6.9 Zwischenfazit V

In Kapitel 6 wurde das Ziel verfolgt, die beiden Datenerhebungsinstrumente zu beschreiben, aufzuzeigen, wie die Daten aufbereitet werden und zu skizzieren, wie die Kategoriensysteme entstehen und wie die Auswertung der Datensätze abläuft. Mit Bezug zum eingangs dieses Kapitels formulierten Zitats von Denzin (1970, S. 310) wurde deutlich, wie komplex und dynamisch sich auch der Forschungsprozess des vorliegenden Vorhabens gestaltet.

Um der komplexen empirischen Ausgangslage gerecht zu werden, habe ich mich ganz bewusst, wie in Kapitel 5.2 erläutert, für das Design der explorativen Fallstudie entschieden. Aufgrund der geringen Fallzahl und der Tiefe der Auswertung handelt es sich um ein qualitatives Vorhaben, allerdings sind im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung auch quantitative

Aspekte von Relevanz, um Zusammenhänge zu verstehen, die Ergebnisse zu verdichten und schliesslich auch die Forschungsfragen beantworten zu können. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel präsentiert.

## 7 Darstellung der Ergebnisse

*«Et aujourd’hui, c’est que parler français.»*

(Zitat von Frau Bregger in der Lektion 7)

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 5.3 formulierten Forschungsfragen auf empirischer Basis beantwortet, bevor die ausgewiesenen Gütekriterien am Ende dieses Kapitels auf die Qualität der Untersuchung verweisen. Zuerst führe ich in Kapitel 7.1 ein paar einleitende Bemerkungen aus, danach gehe ich in Kapitel 7.2 auf die Ergebnisse aus den videografierten Unterrichtslektionen ein. Strukturiert wird dieses Kapitel nach den Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung, die in Kapitel 2.4 referiert wurden und die auch bei der Erstellung des Kodiermanuals leitend waren.

In Kapitel 7.4 schliesslich werden die Ergebnisse aus den problemzentrierten Interviews dargestellt und in Kapitel 7.6 trianguliert. Die Kapitel 7.3 und 7.5 fassen jeweils die wichtigsten Ergebnisse vor dem Hintergrund der formulierten Forschungsfragen zusammen und dienen somit als Vorbereitung für die Diskussion und Interpretation sämtlicher Ergebnisse in Kapitel 8.

### 7.1 Einleitende Bemerkungen

Aufgrund der Datenmenge ist es bei qualitativen Untersuchungen eine Idealvorstellung, «alle Daten zu präsentieren, aus denen Schlussfolgerungen gezogen wurden» (Gläser & Laudel 2010, S. 272). Deshalb spielen Zitate eine wichtige Rolle, die drei Funktionen innehaben: Erstens sollen sie durch die Verwendung typischer Beispiele jene Empirie präsentieren, aus welcher der Fall konstruiert worden ist. Zweitens sollen sie den Fall veranschaulichen, denn sie enthalten nicht nur die Informationen, derentwegen sie präsentiert werden, sondern auch zahlreiche Details die über die Illustration eines Arguments hinaus zur Illustration des gesamten Falles beitragen können. Drittens erhöhen sie die Lesbarkeit des Textes (ebd., S. 273–274). Aus diesem Grund werden auch im vorliegenden Kapitel ausgewählte Zitate aus beiden Datensätzen zur Veranschaulichung präsentiert.

Wie im Methodenteil ausgeführt, ist die vorliegende Dissertation im qualitativen Forschungsparadigma zu verorten. Da die videografierten Lektionen sehr genau und detailliert codiert sind, bietet es sich an, da wo möglich, zur Illustration der qualitativen Daten auf quantitative Aspekte einzugehen. Als Beispiel für quantitative Aspekte können die Lektionsverläufe gesehen werden, die die Lektionen hinsichtlich gewählter Unterrichts- bzw. Sozialformen abbilden (vgl. Kapitel 9.2) und auf die gezielt zurückgegriffen wird, um die Lektionen als Gesamtschau abzubilden.

## 7.2 Ergebnisse aus den videografierten Unterrichtslektionen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage – **Welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung werden im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert?** – werden die videographierten Unterrichtslektionen der vier Lehrpersonen herangezogen. Wie in der untenstehenden Tabelle 10 ersichtlich, sind die videographierten Unterrichtszeiten pro Fall nicht ganz identisch. In der Tabelle 10 werden in der zweiten Spalte die Anzahl aufbereiteter Lektionen zusammengefasst. Die dritte Spalte zeigt die videographierte Unterrichtszeit in Minuten an. In der Spalte 4 wird transparent dargelegt, welche Schuljahre jeweils wie lange videographiert wurden.

Name	Anzahl aufbereiteter Lektionen	Videographierte Zeit in Minuten	Videographierte Kombinationen
Bregger	4	173' (2h 53')	45': 3-6; 42': 5-6; 86': 5
Eggl	5	200' (3h 20')	155': 3-6; 45': 5-6
Hofmann	4	167' (2h 47')	167': 5-6
Ott	5	232' (3h 52')	232': 5-6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>772' (12h 52')</b>	<b>200': 3-6; 486': 5-6; 86': 5</b>

Tabelle 10: Videographierte Unterrichtszeit pro Fall.

So fliessen bei Frau Bregger beispielsweise 45 Minuten videographierte Unterrichtszeit ein, in welcher Frau Bregger die Schuljahre 3, 4, 5 und 6 unterrichtet; 42 Minuten videographierte Unterrichtszeit, in welcher Frau Bregger die Schuljahre 5 und 6 gemeinsam unterrichtet und 86 Minuten videographierte Unterrichtszeit, in welcher Frau Bregger nur die Lernenden des 5. Schuljahres unterrichtet. In der videographierten Unterrichtszeit der drei übrigen Lehrpersonen fliesst ausschliesslich jahrgangsübergreifender Unterricht ein. In der letzten Zeile ist ersichtlich, dass sich der grösste Teil des videographierten Unterrichts im Setting der Mehrjahrgangsklasse mit zwei Jahrgängen (Schuljahre 5 und 6) abspielt, nämlich insgesamt 486 Unterrichtsminuten (8h6'). Ein recht grosser Teil des videographierten Unterrichts findet im Setting der Mehrjahrgangsklasse mit vier Jahrgängen statt, nämlich insgesamt 200 Minuten (3h20'). Dieses Setting ist grösstenteils bei Frau Eggl und zu einem kleinen Teil auch bei Frau Bregger zu beobachten. Ein verhältnismässig kleiner Teil des videographierten Unterrichts findet nur im Setting des 5. Schuljahres statt, fokussiert also nur den Unterricht einer Jahrgangsklasse (5. Schuljahr) und ist nur bei Frau Bregger zu beobachten.

Diese Gegebenheiten gilt es insbesondere bei der Diskussion und der Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kapitel 8.2) zu berücksichtigen.



Es ist davon auszugehen, dass sich in den insgesamt 772 videographierten Unterrichtsminuten (12h52')<sup>65</sup> binnendifferenzierende Massnahmen beobachten lassen, welche den in Kapitel 2.4 beschriebenen theoretischen binnendifferenzierenden Massnahmen und den deduktiv gewonnenen Hauptkategorien des Kategoriensystems (vgl. Tabelle 6) entsprechen. In Tabelle 11 ist ersichtlich, dass sich viele der binnendifferenzierenden Massnahmen bei allen vier Lehrpersonen beobachten lassen. Dabei ist zu beachten, dass die deduktiv gewonnenen Hauptkategorien (Quantitative Differenzierung, Differenzierung nach den meisten Sozialformen) in der Tabelle 11 weiss hinterlegt sind und im theoretischen Teil (vgl. Kapitel 2.4.1) beschrieben wurden. Innerhalb der deduktiv gewonnenen Hauptkategorie «qualitative Differenzierung» (vgl. Kapitel 2.4.2) findet sich die im theoretischen Teil erläuterte Massnahme der adaptiven Unterstützung (vgl. Kapitel 2.3.2), die in Tabelle 11 weiss hinterlegt ist.

Im Material lassen sich auch Kategorien beschreiben, die zwar der deduktiv gewonnenen Hauptkategorie «Qualitative Differenzierung» zugeordnet werden, aber die induktiv direkt am Material gewonnen wurden. Es handelt sich dabei um die Kategorien «Visualisierungen» und um die Kategorie «autonome Entscheidungen». Während mit der Kategorie der Visualisierungen visuelle Zugänge seitens der Lehrperson gemeint sind, die sie nutzt, um das Gesagte zu unterstützen, zielt die Kategorie «autonome Entscheidungen» darauf ab, dass die Lehrperson den Lernenden autonome Entscheidungen beispielsweise hinsichtlich Materialwahl oder hinsichtlich der Sozialformen überlässt, was etwas offenere Unterrichtsformen erfordert (vgl. Kapitel 10.2). Beide Kategorien lassen sich implizit in der Theorie wiederfinden. Die Kategorie «Visualisierungen» findet sich in der Differenzierung nach Medien und Materialien wieder (vgl. Kapitel 2.4.4), die im theoretischen Teil unter der qualitativen Differenzierung subsumiert wird. Die Kategorie «autonome Entscheidungen» ist eng verbunden mit offenen Unterrichtsformen (vgl. Kapitel 2.3.5) und mit Lernendenorientierung bzw. mit der Autonomie der Lernenden (vgl. Kapitel 2.2.6).

---

<sup>65</sup> Aufgrund der 86' videographierten Unterrichtsminuten in Frau Breggers Klasse mit dem 5. Schuljahr sind insgesamt 686 Minuten videografiert, die in einem jahrgangsübergreifenden Setting stattfinden – dies entspricht 11h 26'.

	Differenzierungs- massnahmen	Frau Breg- ger	Frau Eggli	Frau Hof- mann	Frau Ott
1	Quantitative Diffe- renzierung (Menge)	x	x		
2	Qualitative Differen- zierung: Adaptive Unterstützung	x	x	x	x
3	Qualitative Differen- zierung: Visualisie- rungen	x	x	x	x
4	Qualitative Differen- zierung: Autonome Entscheidungen		x	x	x
5	Qualitative Differen- zierung nach Sozi- alformen: Plenum	x	x	x	x
	Einzelarbeit	x	x		x
	Partnerarbeit		x	x	x
	Gruppenarbeit	x		x	x
	Plenumsaktivität	x	x	x	x

Tabelle 11: Vorkommen binnendifferenzierender Massnahmen im videographierten Unterricht.

Aus der ersten Zeile in Tabelle 11 lässt sich ablesen, dass nur von zwei Lehrpersonen (Frau Bregger und Frau Eggli) quantitativ differenziert wird, und zwar jeweils ausschliesslich in Bezug auf weitere Aufgaben oder «fertig machen» von bestehenden Aufgaben für die Lernenden, und nicht in Bezug auf mehr Zeit – keine der beobachteten Lehrpersonen stellt den Lernenden während der beobachteten Lektionen schon bei der Auftragserteilung mehr Zeit zur Verfügung bzw. in Aussicht.

Die zweite Zeile weist darauf hin, dass in sämtlichen videographierten Lektionen qualitative Differenzierung in Form von adaptiver, personenbezogener Unterstützung beobachtet werden kann. Ebenfalls können in allen beobachteten Lektionen qualitative Differenzierungsmassnahmen in Form von Visualisierungen beobachtet werden (vgl. Zeile 3 in Tabelle 11), wobei es hinsichtlich der Verwendung der Sprache in Zusammenhang mit Visualisierungen grosse Unterschiede zwischen den Lehrerinnen gibt (vgl. Kapitel 7.2.3). Qualitative Differenzierung in Form von autonomen Entscheidungen, die die Lernenden treffen können, lassen sich bei drei Lehrpersonen beobachten. Frau Bregger differenziert als einzige der vier beobachteten Lehrpersonen nicht in Bezug auf autonome Entscheidungen.

In Zeile 5 wird die Differenzierung nach Sozialformen resümiert. Es wird aufgezeigt, dass nicht alle Sozialformen von allen Lehrpersonen eingesetzt werden. Frau Bregger beispielsweise verzichtet auf die Partnerarbeit, Frau Eggli lässt ihre Lernenden nie in Gruppen arbeiten und bei Frau Hofmann kann keine Einzelarbeit beobachtet werden. Alle vier Lehrpersonen arbeiten im Plenum und mittels Plenumsaktivitäten, einer induktiv abgeleiteten Kategorie.

Weiter zeigt sich in Tabelle 11, dass qualitative Differenzierungsmaßnahmen in Form von beispielsweise reichhaltigen Lernumgebungen nicht in den videografierten Lektionen beobachtet werden können, sodass sie keinen Eingang ins Kategoriensystem finden.

Allerdings ist anzumerken, dass diese beobachteten binnendifferenzierenden Massnahmen in Tabelle 11 lediglich Aussagen zum Auftreten machen, nicht aber zur Häufigkeit oder zur Qualität dieser binnendifferenzierenden Massnahmen.

### 7.2.1 Quantitative Differenzierung

Wie in Tabelle 11 aufgezeigt wird, kann der Code «quantitative Differenzierung» in all den videografierten Lektionen nur für zwei Lehrpersonen vergeben werden. Die beiden Sequenzen, in denen quantitativ differenziert wird, werden im Folgenden genauer betrachtet.

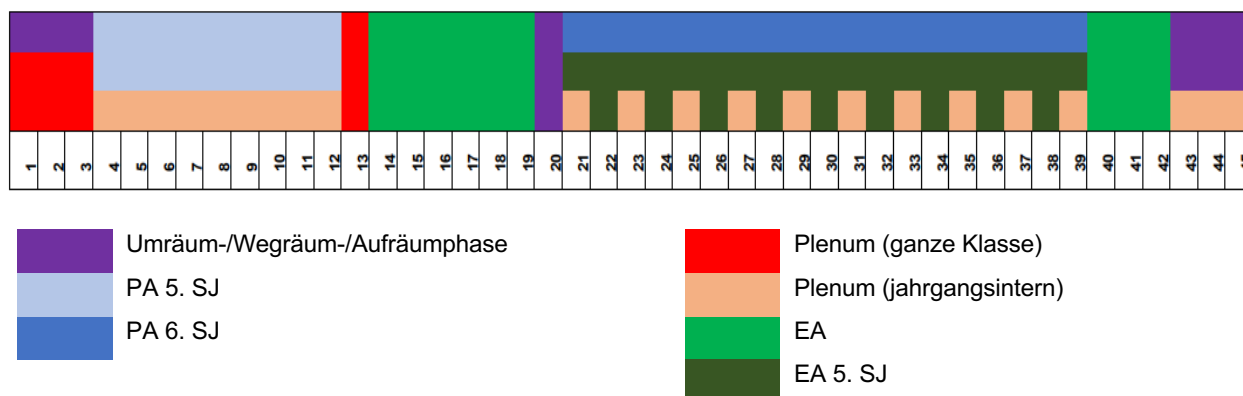


Abbildung 23: Lektionsverlauf Lektion 11 (EGG\_20190225).

In der Lektion 11<sup>66</sup> (vgl. Abbildung 25) unterrichtet Frau Egli nur die Lernenden des 5. und 6. Schuljahres in Französisch. Die Lektion läuft so ab, dass die Lernenden zu Beginn ihr Französischmaterial aus dem Klassenzimmer in den Gruppenraum mitnehmen müssen. Danach arbeitet die Lehrperson mit den Lernenden des 6. Schuljahres im jahrganginternen Plenum (rosa) an *activité G* (Ganguillet et al. 2015a, S. 80), in welcher die Fragewörter (*Quand?*, *Où?*, *Qui?*, *Pour quoi faire?*, *Pour qui?*, *Comment?*) thematisiert werden. Parallel dazu lesen sich

<sup>66</sup> Die Lektionsverläufe basieren auf den aus MAXQDA 2020 erstellten *Codelines*. Daraus entstand eine dreispaltige Tabelle. Leitend bei der Form dieser Darstellung ist der Gedanke, möglichst auf einen Blick zu erfassen, wie die Lektion bezüglich der gewählten Unterrichtsformen abläuft. Um die Komplexität zu reduzieren, werden maximal drei verschiedene Sozialformen parallel dargestellt, was zu der dreizeiligen Darstellung führt. Weiter stellt jede Spalte eine Minute dar. Die letzte jeweils neu angebrochene Minute ist ebenfalls dargestellt. Die orangen / roten Sequenzen stellen jeweils die Plenumsarbeiten dar; der blaue Bereich bildet die Partner- und Gruppenarbeiten ab und die grünen Bereiche stehen für die Einzelarbeit. Da, wo nötig, wird die Legende abgebildet. Eine einheitliche Legende kann nicht erstellt werden, da die Rahmenbedingungen und die Anzahl Jahrgänge pro Fall stark variieren.

die Kinder des 5. Schuljahres ihre Gedichte (ebd., S. 50) vor. Nach einer kurzen Plenumssequenz (rot) arbeiten die Kinder an Tablets – und zwar alle in Einzelarbeit. Die Kinder des 5. Schuljahres erhalten den Auftrag, sämtliche multimedialen Elemente in der Lerneinheit «*Bla-gues*» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 9–43) anzuschauen, die Kinder des 6. Schuljahres hören sich die Sätze zu den Erfindungen (Ganguillet et al. 2015a, S. 84) an. Nach einer kurzen Umräumphase (lila) bespricht die Lehrperson mit den Kindern des 5. Schuljahres die Negationen *ne... pas* der *activité B* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 27–29), danach arbeiten sie individuell an den Beispielen in *activité B* (ebd., S. 28) weiter. Parallel dazu bearbeiten die Lernenden des 6. Schuljahres in Partnerarbeit eine Lernsoftware zu den Erfindungen (Ganguillet et al. 2015a, S. 82). Danach sagt Frau Eggli zu den Kindern: «*Alors, pour ceux qui sont finis, prenez la page 24*» (Eggli, Lektion 11, 20190225, 00:33:03).

Abgesehen von dieser binnendifferenzierenden Massnahme nach Leistung bzw. Menge (nur die Kinder, die fertig sind, sollen die Seite 24 bearbeiten), kann in Frau Egglis Unterricht kein weiterer Moment quantitativer Differenzierung beobachtet werden.

Die zweite Stelle, an welcher der Code «quantitative Differenzierung» vergeben werden kann, findet in Frau Hofmanns Unterricht statt. In der Abbildung 26 wird der Verlauf der Lektion illustriert.

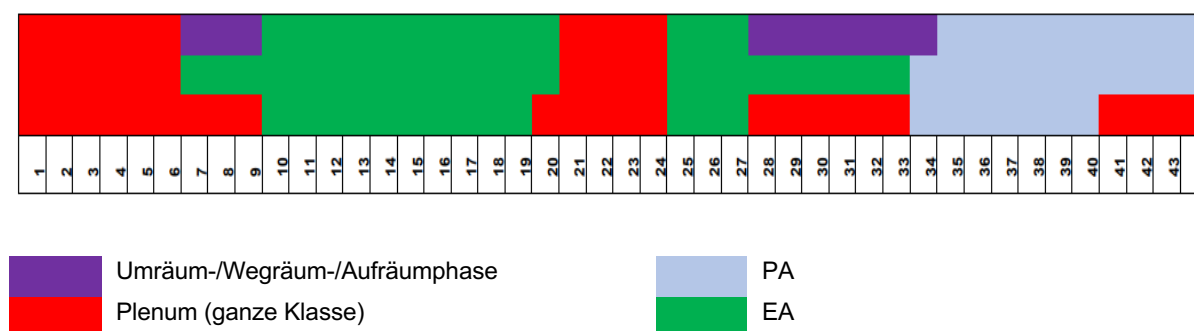


Abbildung 24: Lektionsverlauf Lektion 2 (HOF\_20181122).

Die Erklärphase vor der Wandtafel setzt sich zu Beginn der zweiten Lektion fort (rot). Danach übersetzen die Schüler:innen in Einzelarbeit die Inputtexte zu den Erfindungen (Ganguillet et al. 2015a, S. 60–65) (grün). Dazwischen gibt die Lehrperson immer wieder kurze Erklärungen ab (rot). In der Partnerarbeitsphase am Schluss (hellblau) bearbeiten die Lernenden zu zweit ein weiteres zusätzliches Arbeitsblatt. Die Lektion endet damit, dass einzelne Kinder, die fertig sind, ihr Französischmaterial wegräumen und andere Lernende ihr Arbeitsblatt abschliessen. In Minute 39 sagt Frau Hofmann zu den Kindern: «*Wär fertig isch cha a Platz und öppis ga läse für sich!*<sup>67</sup>» (Hofmann, Lektion 2, 20181122, 00:39:41).

<sup>67</sup> Wer fertig ist, kann an den Platz und etwas für sich lesen.

Auch diese binnendifferenzierende Massnahme von Frau Hofmann differenziert die Menge – nur Kinder, die fertig sind, können an ihrem Platz noch etwas für sich lesen. Differenzierung nach Tempo oder weitere binnendifferenzierende Massnahmen quantitativer Art können in Frau Hofmanns Unterricht nicht beobachtet werden.

### 7.2.2 Adaptive Unterstützung

Ein Aspekt der qualitativen Differenzierung ist die adaptive Unterstützung (vgl. Kapitel 2.3.2). In den videografierten Lektionen wird adaptive Unterstützung nur dann codiert, wenn sie explizit an ein einzelnes Kind oder an eine Kleingruppe von maximal drei Schülerinnen und Schülern gerichtet ist (vgl. Kapitel 10.2). Wie in Tabelle 11 sichtbar ist, treten Formen der adaptiven Unterstützung bei allen vier beobachteten Lehrpersonen auf, allerdings unterschiedlich oft. In Abbildung 27 ist die gesamte adaptive Unterstützung pro Lehrperson im Verhältnis zur videografierten Unterrichtszeit ersichtlich.

Während Frau Bregger ihre Lernenden nur in 5% ihrer Unterrichtszeit adaptiv unterstützt, machen die adaptiven Unterstützungsformen bei Frau Eggli fast einen Drittel ihrer Unterrichtszeit aus. Frau Hofmann und Frau Ott pendeln sich mit 17 bzw. 10% dazwischen ein.

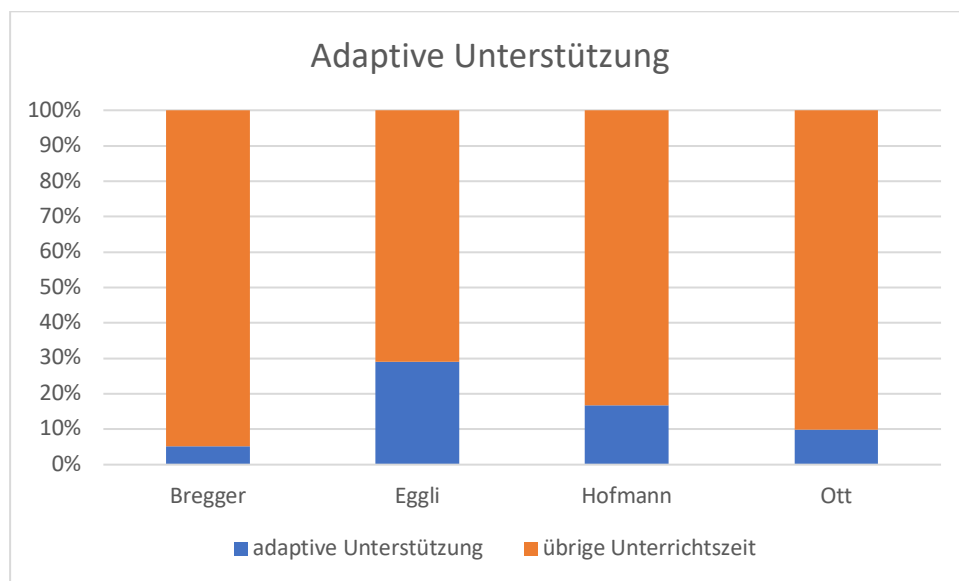


Abbildung 25: Adaptive Unterstützung.

Weiter variieren die adaptiven Unterstützungsmassnahmen der Lehrpersonen. Sowohl im organisatorischen Bereich als auch im inhaltlichen Bereich treten in allen videografierten Lektionen adaptive Unterstützungsformen auf.

Im Folgenden wird jeder Fall isoliert betrachtet und dabei wird der Fokus in einem ersten Schritt auf die adaptive Unterstützung nach Schuljahr gelegt, es wird also quantitativ ausgewertet, ob die Lehrpersonen Kinder eines bestimmten Schuljahres häufiger adaptiv unterstützen als andere Kinder. Ziel dabei ist, herauszufinden, inwiefern sich das

jahrgangsübergreifende Setting auf die adaptive Unterstützung auswirkt. In einem weiteren Schritt wird der Fokus dann auf die adaptive Unterstützung nach Sprache gelegt.

### 7.2.2.1 Adaptive Unterstützung bei Frau Bregger

In Abbildung 28 wird aufgezeigt, dass Frau Bregger in all ihren videografierten Lektionen die Lernenden des 5. Schuljahres am häufigsten adaptiv unterstützt (orange Balkenanteile), eine Beobachtung, die allerdings mit Vorsicht zu interpretieren ist, denn fast die Hälfte der videografierten Lektionen von Frau Bregger findet ausschliesslich mit den Lernenden des 5. Schuljahres statt. Dass sie also diese Lernenden am häufigsten adaptiv unterstützt, überrascht nicht weiter.

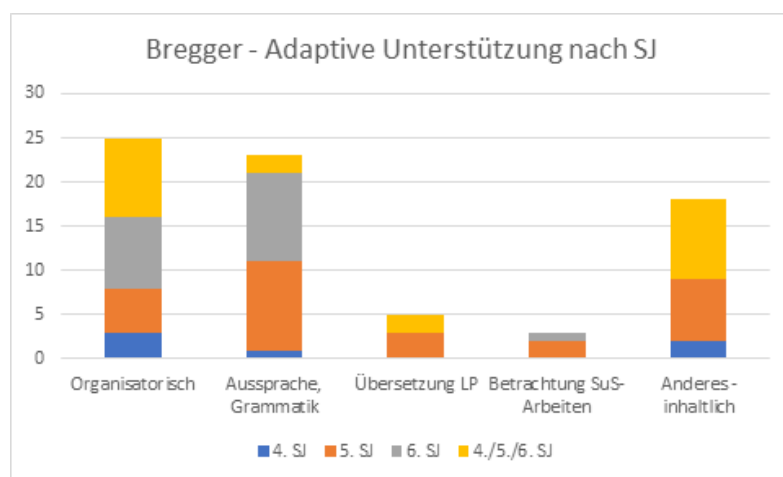


Abbildung 26: Bregger – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr.

Allerdings zeigt sich in Abbildung 28, dass Frau Bregger ihre Lernenden zwar oft auf organisatorischer Ebene adaptiv unterstützt (Balken ganz links), aber dass die adaptive Unterstützung inhaltlicher Art (Aussprache, Grammatik; Übersetzung der Lehrperson; Betrachtung der Arbeiten der Lernenden und andere inhaltliche Aspekte) insgesamt bei Frau Bregger häufiger auftritt als die adaptive Unterstützung auf organisatorischer Ebene, die in Frau Breggers Unterricht insgesamt 25 Mal.

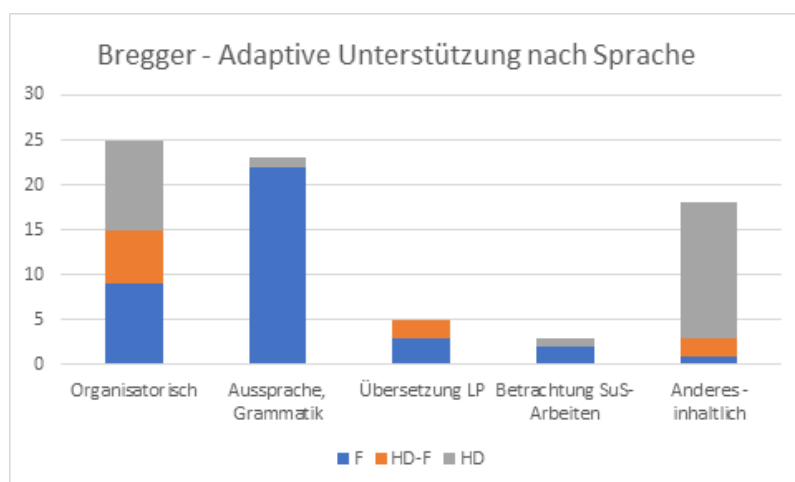


Abbildung 27: Bregger – Adaptive Unterstützung nach Sprache.

Bezüglich adaptiver Unterstützung nach Sprache im Fall Bregger ist in Abbildung 29 ersichtlich, dass es Frau Bregger insbesondere im Bereich der Aussprache, aber auch im Bereich der Übersetzung und im Bereich der Betrachtung von Arbeiten ihrer Schülerinnen und Schüler gelingt, ihre adaptive Unterstützung grösstenteils in der Zielsprache Französisch (F, blaue Balkenanteile) zu leisten. Ein recht kleiner Anteil erfolgt gemischt in Hochdeutsch-Französisch (HD-F, orange Balkenanteile) und bei der organisatorischen adaptiven Unterstützung greift Frau Bregger ungefähr jedes dritte Mal auf Hochdeutsch (HD, graue Balkenanteile) zurück.

#### 7.2.2.2 Adaptive Unterstützung bei Frau Eggli

Da sich in Frau Egglis Mehrjahrgangsklasse Lernende von vier Schuljahren befinden, muss die Legende entsprechend angepasst werden. Bei Frau Eggli zeigt sich, dass sie die Lernenden der unteren beiden Schuljahre in allen Bereichen weniger häufig adaptiv unterstützt als die Lernenden des 5. und 6. Schuljahres (vgl. Abbildung 30). Es gilt allerdings zu beachten, dass sich in Frau Egglis Klasse vier Lernende im 3. und 4. Schuljahr befinden und insgesamt zehn Lernende in den oberen beiden Schuljahren (vgl. Kapitel 5.5.2). Ausserdem unterstützt sie ihre Lernenden sehr oft adaptiv – auf organisatorischer Ebene können 75 adaptive Unterstützungsmomente in ihrem Unterricht beschrieben werden. Auffällig ist, dass Frau Eggli ihre adaptive Unterstützung auf organisatorischer Ebene (hellblaue Balkenanteile links) häufig an gemischte Gruppen richtet.

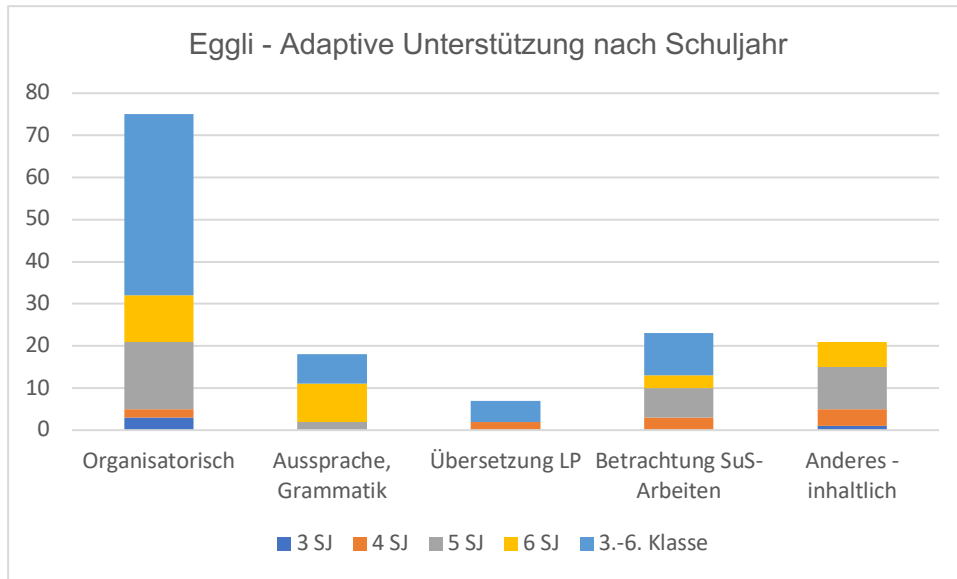


Abbildung 28: Eggl – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr.

Hinsichtlich Frau Egglis adaptiver Unterstützung nach Sprache zeigt sich in Abbildung 31, dass sie selten auf Mischformen (Hochdeutsch-Französisch, orange Balkenanteile) zurückgreift und dass sie ihre Lernenden am häufigsten auf Hochdeutsch (graue Balkenanteile) unterstützt, insbesondere, wenn es um die organisatorische Ebene (Balken ganz links) geht.

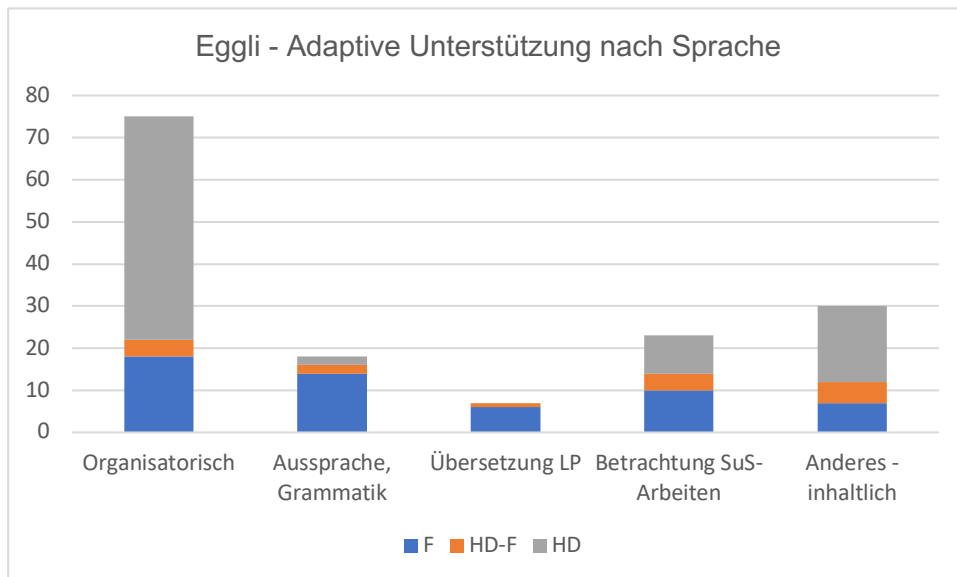


Abbildung 29: Eggl – Adaptive Unterstützung nach Sprache.



### 7.2.2.3 Adaptive Unterstützung bei Frau Hofmann

In Bezug auf die adaptive Unterstützung nach Schuljahr lassen sich in Frau Hofmanns Unterricht keine Auffälligkeiten beschreiben. Auch sie unterstützt ihre Lernenden sehr oft adaptiv – auf organisatorischer Ebene in den beobachteten vier Lektionen über siebzig Mal.

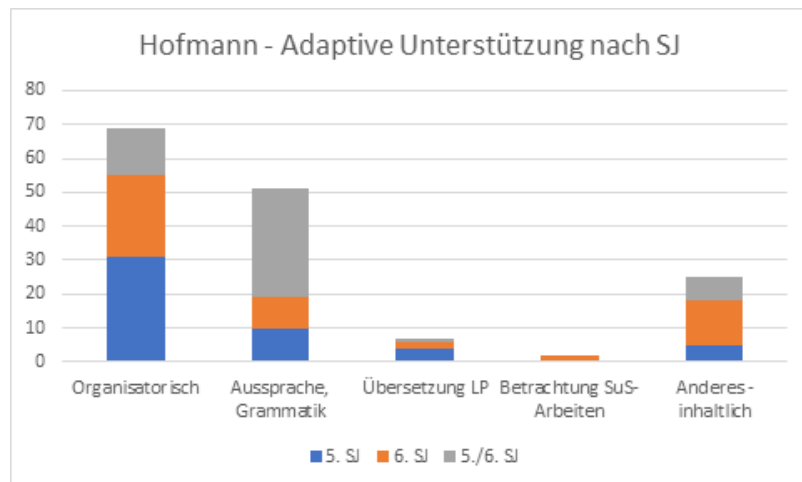


Abbildung 30: Hofmann – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr.

Mittels Abbildung 32 wird aufgezeigt, dass Frau Hofmann die Lernenden des 5. Schuljahres etwa gleich oft unterstützt wie die Lernenden des 6. Schuljahres, und dass sie manchmal auch Lernenden beider Schuljahre adaptive Unterstützung bietet – dies geschieht dann weniger in der eins-zu-eins-Situation, sondern nur, wenn die Lernenden in gemischten Klein- und Kleinstgruppen arbeiten (vgl. Kapitel 10.2).

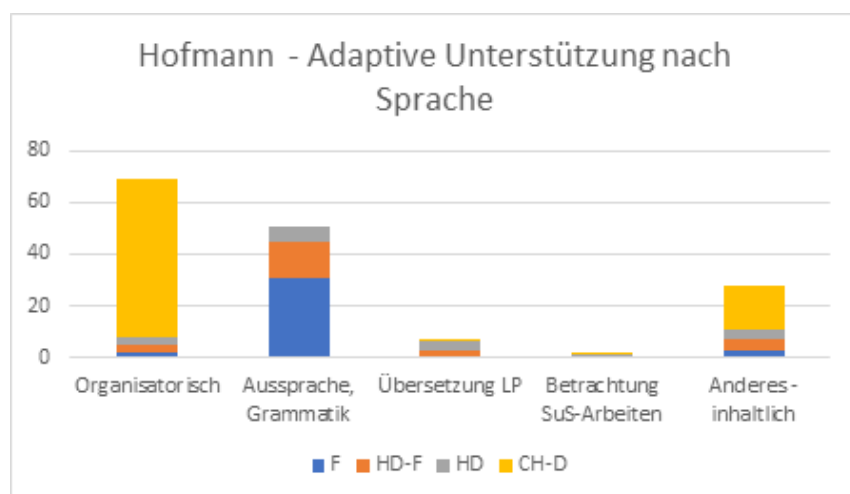


Abbildung 31: Hofmann – Adaptive Unterstützung nach Sprache.

Im Fall Hofmann fällt die Nutzung der Schul- und Zielsprache bezüglich adaptiver Unterstützung auf. So zeigt sich in Abbildung 33, dass Frau Hofmann fast nur im Bereich der Aussprache und Grammatik in der Zielsprache adaptiv unterstützt (zweiter Balken), einem Bereich

also, in welchem sich die Verwendung des Französischen – insbesondere im Bereich «Aus-sprache» – quasi aufdrängt. In allen übrigen Bereichen sticht im Falle Hofmann insbesondere die häufige Verwendung des Schweizerdeutschen (gelb; in der Legende abgekürzt mit «CH-D») hervor. Insbesondere auf organisatorisch-adaptiver Ebene (Balken links), aber auch bei allen übrigen adaptiven Unterstützungsformen (Balken rechts) dominiert klar die adaptive Unterstützung auf Schweizerdeutsch.

#### 7.2.2.4 Adaptive Unterstützung bei Frau Ott

In Abbildung 34 ist ersichtlich, dass Frau Ott die Lernenden des 5. Schuljahres (blau) etwas häufiger als die Lernenden des 6. Schuljahres (orange) adaptiv unterstützt. Am meisten adaptive Unterstützung bietet Frau Ott, wenn die Lernenden in gemischten Kleinstgruppen zusammenarbeiten (grauer Bereich). Am meisten Unterstützung bietet sie im Bereich der Aussprache und der Grammatik an; hier unterstützt sie ihre Lernenden in den beobachteten fünf Lektionen etwas mehr als vierzig Mal.

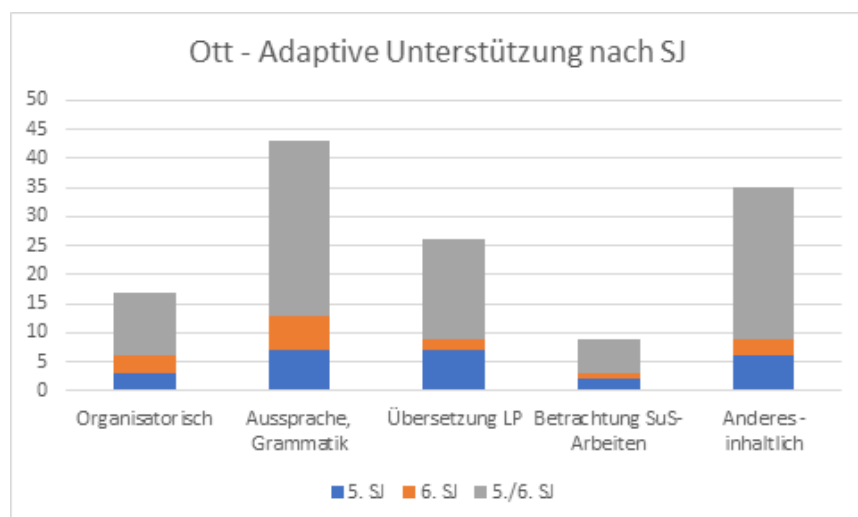


Abbildung 32: Ott – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr.

Bezüglich Verwendung der Sprache zeigt sich, dass Frau Ott oft auf sprachliche Mischformen (orange) zurückgreift (insbesondere in den Bereichen «Aussprache / Grammatik» sowie «Übersetzung»). Es gelingt Frau Ott, insbesondere im Bereich der organisatorischen adaptiven Unterstützung und auch bei der Betrachtung der Arbeiten ihrer Lernenden in mehr als der Hälfte aller Situationen die Zielsprache zu verwenden (blau).

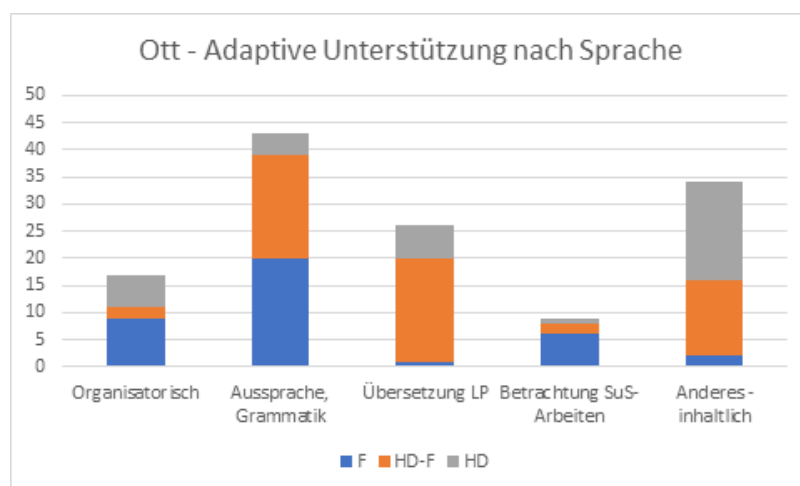


Abbildung 33: Ott – Adaptive Unterstützung nach Sprache.

### 7.2.2.5 Direkte vs. indirekte Hilfe im Rahmen der adaptiven Unterstützung

Mittels der Abbildungen 28 bis 35 wurden bezüglich adaptive Unterstützung Aussagen zur Quantität und zur Qualität – in Bezug auf Schuljahr und Sprache – gemacht, aber weniger in Bezug auf die Qualität der Hilfestellung. Um die Qualität der Hilfestellungen noch genauer zu betrachten, wird pro Lehrperson eine Lektion genauer analysiert. Für die Analyse ist dabei das Konzept der direkten vs. indirekten Hilfe (Wagener 2010, S. 74; Shell & Eisenberg 1996) (vgl. Kapitel 3.7) leitend. Selbstverständlich lassen sich nicht alle adaptiven Unterstützungsformen eindeutig der direkten oder der indirekten Hilfe zuordnen, und insbesondere im Bereich der organisatorischen adaptiven Unterstützung gestaltet sich diese Zuordnung als zu wenig ergiebig, weshalb sie für die Analyse der direkten und indirekten Hilfe als nicht zweckmässig verworfen wurde. In Abbildung 36 ist ersichtlich, wie oft die Lehrpersonen ihre Lernenden mittels indirekter (blau) und direkter Hilfe (orange) adaptiv unterstützen – auf inhaltlicher Ebene, worunter sämtliche adaptiven Unterstützungsformen wie «Aussprache / Grammatik» «Übersetzung», «Betrachtung von Schüler:innen-Arbeiten» und weitere inhaltliche adaptive Unterstützungsformen zusammengefasst sind. Grau gefärbt sind alle adaptiven Unterstützungsformen, die nicht eindeutig der indirekten oder der direkten Hilfe zugeordnet werden können. Das Spektrum ist erstaunlich breit. So wird in Abbildung 36 sichtbar, dass beispielsweise Frau Bregger ihre Lernenden fast nur indirekt (blau) unterstützt und Frau Ott ihre Lernenden praktisch ausschliesslich mittels direkter Hilfestellung (orange). Im Folgenden werden exemplarisch jene adaptiven Unterstützungen pro Lehrperson genauer betrachtet, die das gesamte Spektrum aller Ausprägungen wiedergeben.

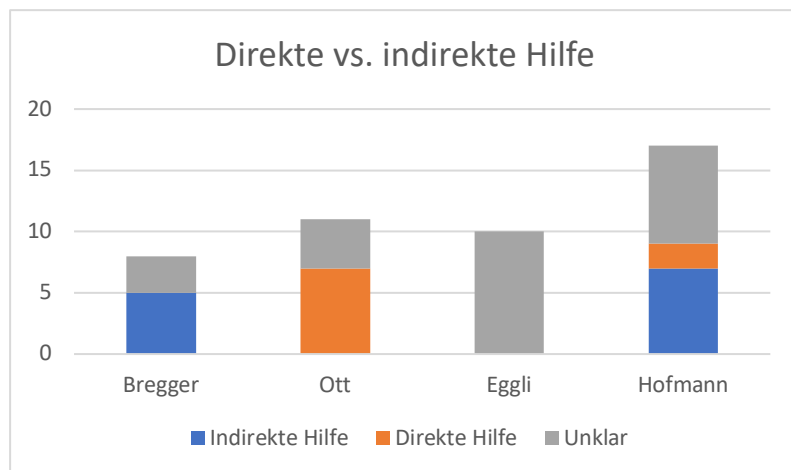


Abbildung 34: Direkte vs. indirekte Hilfe.

Bei Frau Bregger zeigt sich, dass es ihr gelingt, ihre adaptiven Unterstützungsformen meist indirekt (blau) zu gestalten. Ausserdem zeigt sich in Abbildung 29, dass sie dafür oft in der Zielsprache bleibt. Ein Beispiel dafür entstammt der Lektion 5 und soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Mittels Abbildung 37 wird ein Überblick über den Verlauf der Lektion 5 ermöglicht. Frau Bregger erklärt zu Beginn allen Lernenden, dass nun die Kinder des 4. Schuljahres ihre Geschichten zur Kuh Marta (*fil rouge* 4.2 *Vachement bien!*) vortragen. Die Kinder der übrigen Schuljahre erhalten den Auftrag, zuzuhören und jeweils drei positive Dinge sowie einen Tipp zurückzumelden.

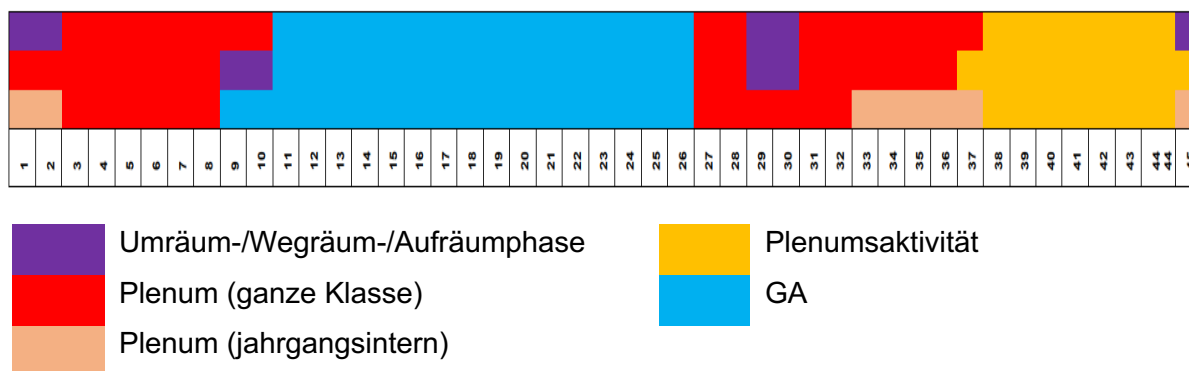


Abbildung 35: Lektionsverlauf Lektion 5 (BRE\_20190404).

Danach tragen die Lernenden des 4. Schuljahres ihre Geschichten in Gruppen vor (blau). Im Anschluss gibt es eine Feedbackrunde vor der Wandtafel (rot). Als Abschluss der Lektion gibt die Lehrperson allen Lernenden Anweisungen (*consignes*), die diese pantomimisch ausführen (gelb).

Das transkribierte Beispiel aus der Lektion entstammt der Gruppenarbeitsphase in blau (oben). Frau Bregger kniet zu einer Gruppe, die über das Wort «*furieux*» stolpert:

Frau Bregger: Ah, *furieux* [macht Fauchgeräusche]. *Furieux*?

Kind: Sie regt sich auf, so.

Frau Bregger: Sie regt sich auf? (Bregger, Lektion 5, 20190404, 00:23:43).

Das Beispiel zeigt aber auch, dass Frau Bregger über Visualisierungen und Gestik versucht, französische Wörter für die Lernenden zu semantisieren – eine Beobachtung, die sich auch in ihren videografierten Lektionen widerspiegelt.

Der Trend, ihre Lernenden nach Möglichkeit durch indirekte Hilfe zu unterstützen, bestätigt sich, wenn man sich die Lektionen von Frau Bregger mit den Lernenden des 5. Schuljahres anschaut – für diese Lektionen ist aber auch festzuhalten, dass Frau Bregger ihre adaptiven Unterstützungsangebote auf lediglich drei bis vier Lernende verteilen muss und genügend Ressourcen hat, um ihre Hilfestellungen üblicherweise indirekt zu gestalten, da sie möglicherweise wenig unter Zeitdruck gerät mit der geringen Anzahl Lernender.

Frau Eggli's fokussierte Lektion für die adaptive Unterstützung gestaltet sich wie folgt:

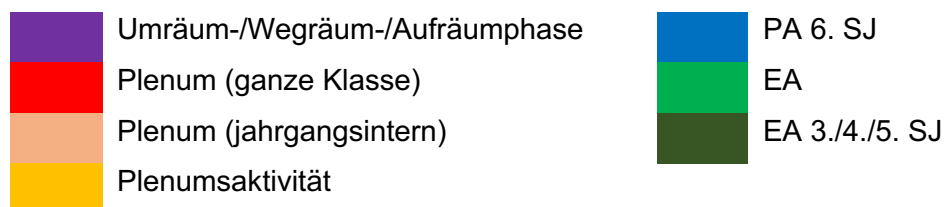
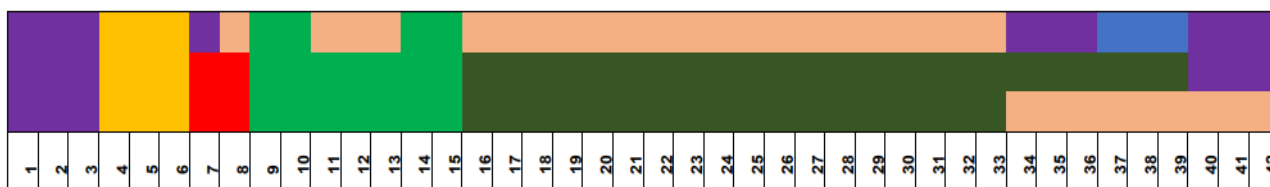


Abbildung 36: Lektionsverlauf Lektion 12 (EGG\_20190214).

Nach einer Umräumphase (lila) beginnen die Lernenden im Kreis mit einem ganz kurzen Zahlenspiel auf Französisch und singen danach noch zwei Lieder, das Lied «être» (Maurer-Früh o. J.) und das Lied «avoir» (ebd.) (gelb). Danach bearbeiten die Lernenden in Einzelarbeit einen Test zu den Anweisungen / *consignes* (grün).

Danach folgt eine längere Phase, in der die Lernenden pro Schuljahr in Einzelarbeit weiterfahren (dunkelgrün). Parallel dazu arbeitet die Lehrperson mit allen Lernenden des 6. Schuljahres am Gruppentisch zu den Adjektiven (Ganguillet et al. 2015a, S. 67) (rosa). Danach erhalten die Lernenden des 6. Schuljahres einen Auftrag und verfassen Sätze zu den *inventions* (ebd., S. 67). Kurz darauf begeben sich die Lernenden des 5. Schuljahres an den Gruppentisch (rosa ab Minute 34). Die Sequenz wird von der Klingel in Minute 42 unterbrochen.

Frau Eggli's adaptive Unterstützungsformen beziehen sich einerseits sehr häufig auf rein organisatorische Massnahmen – hiervon können in der fokussierten Lektion 12 insgesamt 35

Situationen codiert werden. Andererseits könnten einige der in der Abbildung 36 aufgeführten unklaren Situationen ebenfalls als organisatorisch codiert werden, wie das folgende transkribierte Beispiel aus der Lektion 12 zeigt:

Kind: Dörfes ou Unsinnätz si?<sup>68</sup>

LP: [nickt] (Eggl, Lektion 12, 20190214, 00:38:14).

Das Beispiel steht exemplarisch für fast alle codierten adaptierten Unterstützungsformen in Frau Egglis Unterricht, und zwar in Bezug auf den Inhalt – die Lernenden scheinen sich oft ein zweites Mal absichern zu wollen, ob sie den Auftrag zufriedenstellend ausführen – und in Bezug auf die Verwendung der Schulsprache.

Auffallend in Abbildung 38 ist zudem, dass die Lernenden des 6. Schuljahres nach der langen jahrgangsischen Arbeit im Plenum (rosa) zwar kurz in Partnerarbeit arbeiten, aber dass sich dazwischen längere Umräum- und Aufräumphasen erstrecken (lila).

Bei Frau Hofmanns fokussierter Lektion für die adaptive Unterstützung handelt es sich um die Lektion 2. Der Verlauf der Lektion wurde bereits in Kapitel 7.2.1 (vgl. Abbildung 26) erläutert. Auch Frau Hofmanns fokussierte Lektion enthält auffallend viele adaptive Unterstützungsformen im organisatorischen Bereich, sobald sie ihre Lernenden aber inhaltlich unterstützt, tut sie dies oft auf indirekte Art. Wie das bei ihr aussieht, zeigt der folgende Ausschnitt:

Frau Hofmann (beugt sich über Blatt eines Kindes und zeigt mit einem Finger auf ein Wort): «Das isch jetzt würkk es guets Wort zum Nacheluege!<sup>69</sup>» (Hofmann, Lektion 2, 20181122, 0:10:00).

Durch ihre indirekte Unterstützung fordert Frau Hofmann das Kind auf, das Wort im Wörterbuch nachzuschlagen. Allerdings ist anzumerken, dass sich das Kind zuvor gar nicht bei ihr gemeldet und auch nicht die Hand hochgestreckt oder anderweitig um Hilfe gebeten hatte. Die Frage ist, ob Frau Hofmann an dieser Stelle präventiv indirekte Unterstützung leistet oder ob ihre Form der Unterstützung gar nicht notwendig wäre.

Bei der untersuchten Lektion von Frau Ott handelt es sich um die Lektion 16. Sie läuft wie folgt ab:

---

<sup>68</sup> «Dürfen es auch Unsinnätze sein?»

<sup>69</sup> Das ist jetzt wirklich ein gutes Wort zum Nachschlagen!

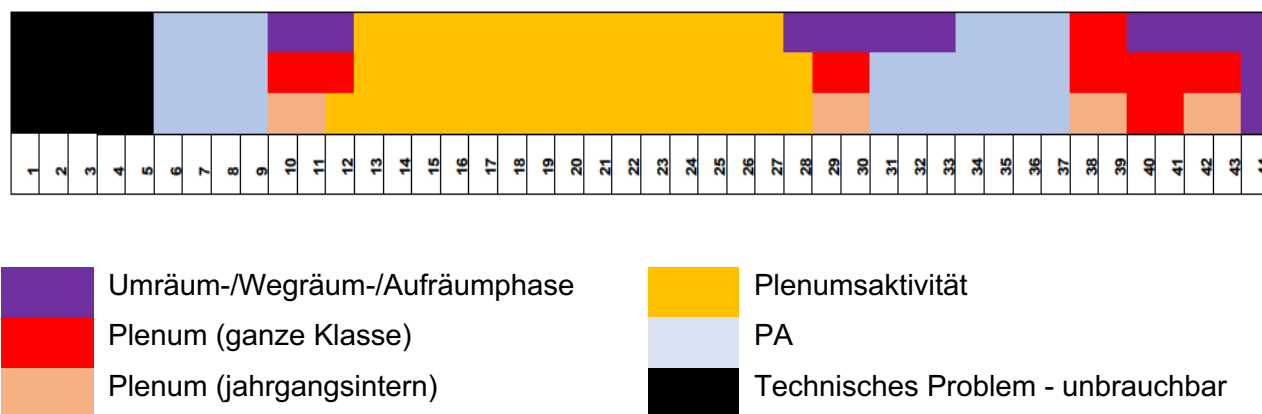


Abbildung 37: Lektionsverlauf Lektion 14 (OTT\_20181107).

Nach einer kurzen organisatorischen Einstiegs- und Erklärsequenz der Lehrperson im schwarzen, technisch unbrauchbaren Teil – aufgrund einer Verzögerung der Kamera rekonstruierbar aus meinen abgefassten Feldnotizen – schliessen sich die Kinder zu zweit zusammen und bereiten sich auf das Vorlesen der *poèmes* (Ganguillet et al. 2015a) durch die Lernenden des 6. Schuljahres vor (hellblau). Nachdem alle Lernenden des 6. Schuljahres ihre *poèmes* (ebd.) vorgetragen haben (gelb), folgt eine kurze Erklär- und Besprechungssequenz im Plenum (rot), bevor sich die Lernenden nach einer Umräumphase (lila) in Gruppen zusammenschliessen (hellblau). Die Kinder des 5. Schuljahres tragen die Ergebnisse aus ihrer *tâche*, ihrer Schlussaufgabe zu den Sehenswürdigkeiten (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a), in kleinen Gruppen den Lernenden des 6. Schuljahres vor und erhalten von ihnen eine Rückmeldung. Die Lektion endet mit einer kurzen Sequenz im Plenum, da die Lehrperson ein paar Hinweise für den am Folgetag stattfindenden Zukunftstag abgeben muss (rot) und die Lernenden hierfür noch Material benötigen (lila).

Frau Ott bietet in der untersuchten Lektion ausschliesslich direkte Hilfestellungen im Rahmen ihrer adaptiven Unterstützung an. Ein Beispiel entstammt der Sequenz in Partnerarbeit (blau) gegen Ende der Lektion:

Frau Ott: *Un bateau?* Ja, doch doch, das ist falsch geschrieben.

Kind: Aber ein... Kommt ein x dazu?

Frau Ott: Ehm... *un bateau*... nein, weil das x steht für die Mehrzahl.

Kind: Aha!

Frau Ott: Und wenn du ein *bateau* hast, dann ist es nur ohne x.

Kind: Okay (Ott, Lektion 14, 20181107, 00:36:26).

Für das Kind scheint zwar die Verwendung des x geklärt – was sich am abschliessenden «Okay» manifestiert – aber die Frage ist, ob es durch die deduktive Erklärung die Regel beim nächsten Mal selbstständig anwenden könnte oder nicht.

Frau Ott gelingt es, in etwa der Hälfte der Situationen in der Zielsprache zu bleiben, wie das folgende Beispiel aus derselben Lektion illustriert. Es entstammt der ersten Partnerarbeitsphase (hellblau) und die Kinder üben, sich gegenseitig französische Gedichte vorzulesen:

Frau Ott: *Leur ... amitié, parce que là, il manque un aigu.*

Kind: Ah (Ott, Lektion 14, 20181107, 00:06:04).

Allerdings ist anzumerken, dass es sich bei der Situation um adaptive Unterstützung im Bereich der Aussprache handelt – Frau Ott weist das Kind direkt darauf hin, dass das Wort «*amitié*» einen *accent aigu* benötige, und in diesem Bereich ist die adaptive Unterstützung in der Zielsprache womöglich eher gegeben als in anderen inhaltlichen Bereichen.

### 7.2.3 Visualisierungen

In Tabelle 11 wurde dargestellt, dass die binnendifferenzierende Massnahme der Visualisierung bei allen vier Lehrpersonen beobachtet werden kann. Auch für diese binnendifferenzierende Massnahme sollen aber nicht nur Aussagen in Bezug auf die Häufigkeit gemacht werden können, auch Aussagen zur Qualität und zur genauen Umsetzung dieser binnendifferenzierenden Massnahme sind von Interesse, um die Forschungsfrage 1 beantworten zu können. Abbildung 40 bietet daher eine Übersicht über die Formen von Visualisierungen, die bei den vier Lehrpersonen im videographierten Unterricht beobachtet werden können.

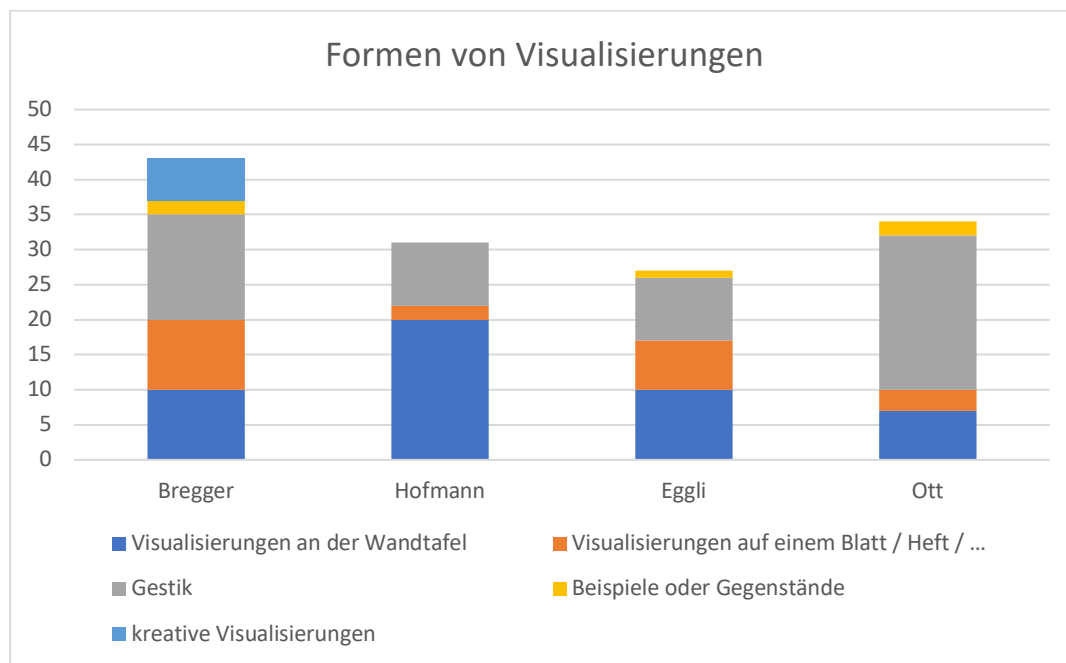


Abbildung 38: Formen von Visualisierungen.

Hierbei zeigt sich, dass Frau Egli und Frau Hofmann am meisten auf die Wandtafel zurückgreifen (dunkelblau), um das Programm der Lektion oder einzelne Wörter zu visualisieren. Auch Visualisierungen im Lehrwerk oder auf einem Blatt Papier sind recht stark verbreitet (orange). Drei der vier Lehrpersonen verwenden Beispiele oder Gegenstände, um ihr



Gesagtes zu veranschaulichen (gelb). Ebenfalls setzen alle Lehrpersonen Gestik zur Visualisierung ein (grau). Der Einsatz der Gestik weist einen Zusammenhang mit dem Einsatz der Zielsprache Französisch auf, wie in den Abbildungen zu den Visualisierungen pro Lehrperson (Kapitel 7.2.3.1-7.2.3.4) aufgezeigt wird.

Nur eine Lehrperson, nämlich Frau Bregger, setzt Visualisierungen ein, die unter dem Begriff «kreative Visualisierungen» subsumiert werden, weil Frau Bregger hier mit allen möglichen Mitteln versucht, in der Zielsprache zu bleiben (hellblau). Diese kreativen Visualisierungen werden im folgenden Abschnitt genauer betrachtet.

### 7.2.3.1 Visualisierung bei Frau Bregger

In Abbildung 41 ist ersichtlich, dass Frau Bregger ihre Visualisierungen ausschliesslich auf Französisch anbietet; sie nutzt also die Möglichkeit der Visualisierung dann, wenn sie in der Zielsprache spricht.

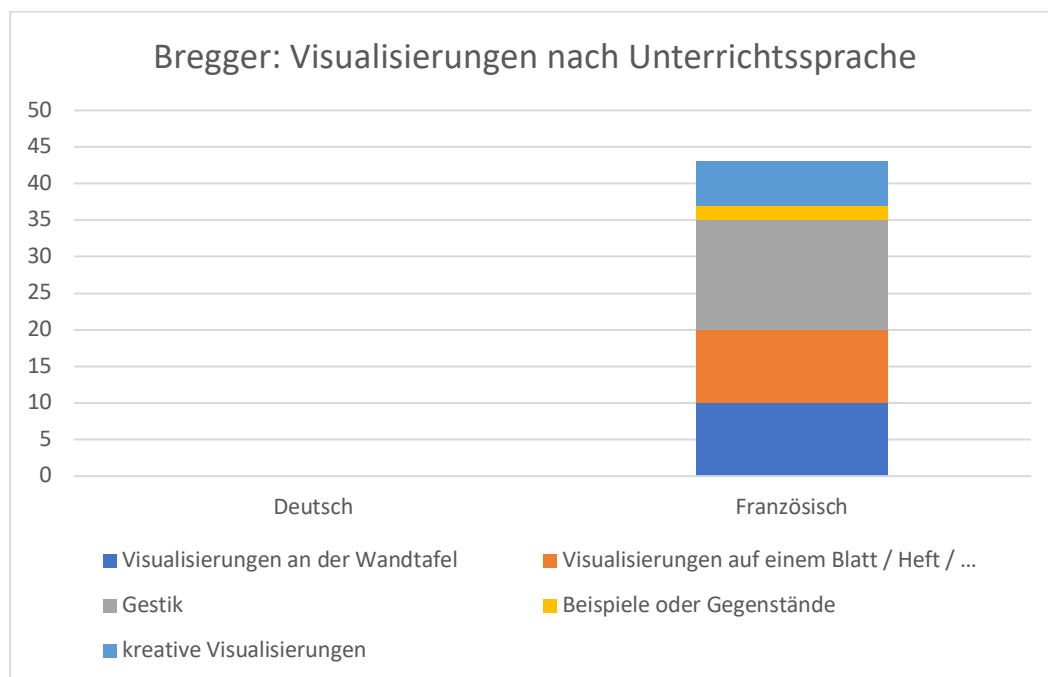


Abbildung 39: Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Bregger.

Frau Bregger greift ungefähr gleich oft auf die Wandtafel oder auf das Lehrwerk bzw. auf ein Blatt zurück, um ihr Gesagtes zu veranschaulichen. Am meisten gestikuliert sie (grau). Sie verwendet kaum Gegenstände in Form von Beispielen, aber bei ihr lassen sich Visualisierungen beschreiben, die als «kreative Visualisierungen» subsumiert werden, weil Frau Bregger dabei besonders kreativ wird, um möglichst in der Zielsprache zu bleiben. Alle Visualisierungen, die nicht primär die Wandtafel, ein Blatt Papier, Gestik oder einen Gegenstand umfassen, auf den gezeigt wird, werden den «kreativen Visualisierungen» zugeordnet (vgl. Kapitel 10.2).

Beispiele für diese «kreativen Visualisierungen» finden sich beispielsweise in der Lektion 6, deren Verlauf in der Abbildung 42 dargestellt wird:

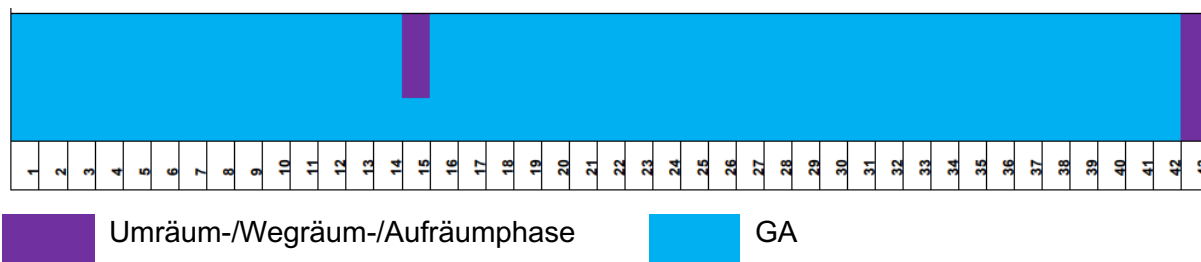


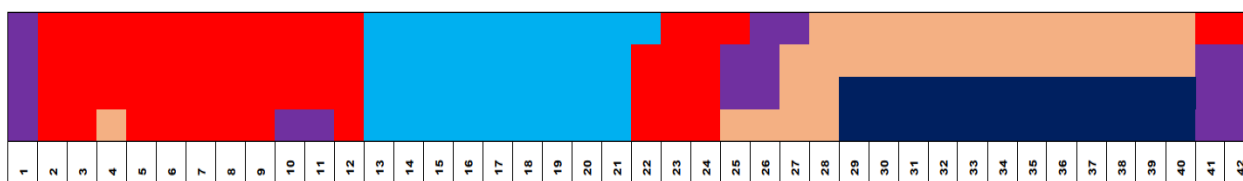
Abbildung 40: Lektionsverlauf Lektion 6 (BRE\_20190404).

Diese Lektion findet nur mit den Lernenden des 5. Schuljahres statt. Vier Kinder besuchen aktuell das 5. Schuljahr, in der Lektion 6 sind nur drei Kinder da. Die blaue Farbe (Gruppenarbeit) bezeichnet somit zwar eine Gruppe, aber gleichzeitig in diesem Fall auch sämtliche Lernenden des 5. Schuljahres; ich hätte mich also auch für einen roten Farbcode (Plenum) entscheiden können. Diese Tatsache gilt es im Folgenden zu berücksichtigen.

Die drei Kinder arbeiten die ganze Lektion mit der Lehrperson am Gruppentisch. Sie beschäftigen sich mit den Witzen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b) und im zweiten Teil der Lektion mit den *poissons d'avril*, also den Scherzen zum 1. April (ebd., S. 73). Die Lektion endet mit einer kurzen Umräumphase (lila).

In dieser Lektion singt die Lehrperson den Hochzeitsmarsch, um das Wort «*le mari*<sup>70</sup>» zu semantisieren (0:03:40). Kurz darauf erklärt sie den Lernenden das Wort «*maitresse*», indem sie es über die männliche Version des Wortes, also «*le maître*» versucht, und indem sie dann auf sich selbst zeigt (*maitresse*). In derselben Sequenz semantisiert sie «*loin*», indem sie ihre Stimme von weit her klingen lässt, als ob es ein Echo gebe. All diese Visualisierungen sind von Erfolg gekrönt, denn die Lernenden verstehen so die Wörter, ohne dass die Lehrperson auf die Schulsprache zurückgreifen muss.

Im Rahmen dieser kreativen Visualisierungen setzt sie auch auf akustische Signale. Ein solches kann in Lektion 7 beschrieben werden, deren Verlauf in Abbildung 43 dargestellt ist:



<sup>70</sup> *le mari* = der Ehemann; *le maitre* / *la maitresse* = der Lehrer / die Lehrerin ; *loin* = weit (entfernt)

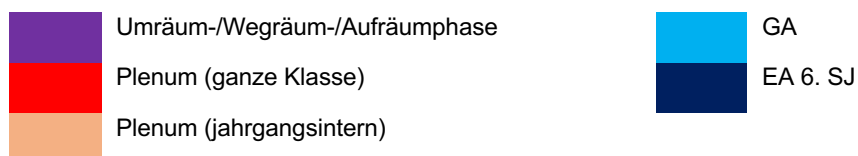


Abbildung 41: Lektionsverlauf Lektion 7 (BRE\_20190425).

Nach einer Aufräum-/ Umräumphase findet der erste Teil der Lektion im Plenum (rot) statt. Die Lehrperson bespricht zunächst das Verb «*marcher*<sup>71</sup>» mit allen Lernenden (hier visualisiert sie an der Wandtafel) und erklärt ihnen dann, dass sie nun ein Spiel spielen werden, bei dem sie sich ausschliesslich in der Zielsprache verständigen sollen (rot). Es folgt eine zehninütige Spielsequenz in Dreiergruppen (hellblau), die in Minute 0:20:58 durch das Klingeln eines Weckers (akustisches Signal) beendet wird und an die eine kurze Reflexionsphase im Plenum (rot) anschliesst. Während die Kinder des 6. Schuljahres im Anschluss im Gruppenraum in Einzelarbeit an einer Lernsoftware arbeiten (dunkelblau), bespricht die Lehrperson mit den Lernenden des 5. Schuljahres den Imperativ und gibt ihnen Anweisungen (*consignes*), die sie ausführen (rosa). Die Lektion endet mit einer Aufräumphase (lila).

### 7.2.3.2 Visualisierung bei Frau Eggli

Mittels Abbildung 44 wird aufgezeigt, dass Frau Eggli ihre Visualisierungen an der Wandtafel und ihre Gestik sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch untermalt. Frau Eggli visualisiert auf einem Blatt oder im Heft der Lernenden ausschliesslich in Zusammenhang mit der deutschen Sprache, während sie auf die Zielsprache Französisch zurückgreift, wenn sie mit Beispielen oder Gegenständen ihr Gesagtes veranschaulicht. Kreative Visualisierungen, wie sie bei Frau Bregger auftreten, kommen bei Frau Eggli nicht vor.

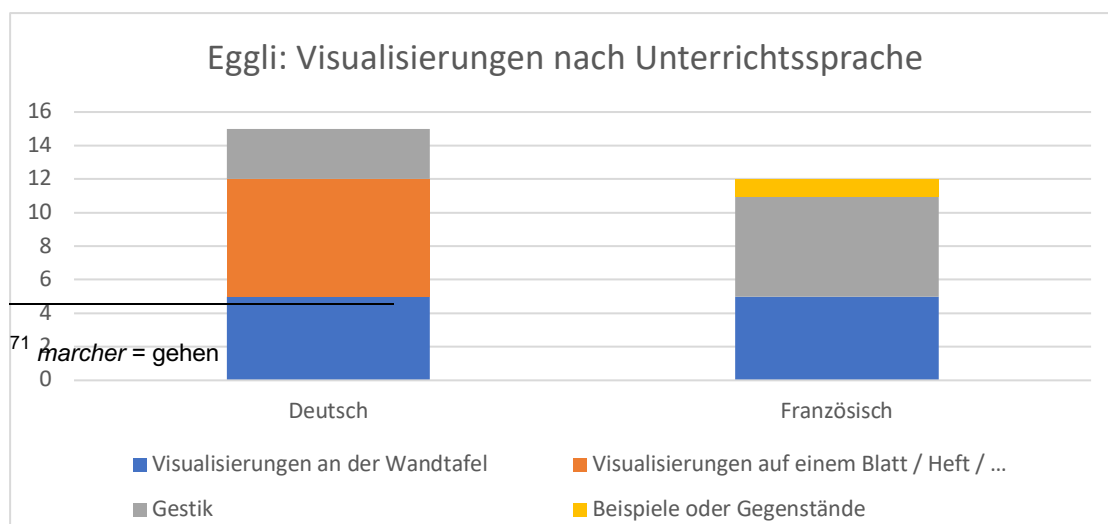


Abbildung 42: Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Egli.

Ein solches Beispiel für Visualisierungen bei Frau Egli findet sich in der Lektion 9, deren Ablauf in Abbildung 45 ersichtlich ist. Das Beispiel ist für Frau Egli insofern typisch, als dass sie die Wandtafel stets auf ähnliche Art zur Visualisierung nutzt.

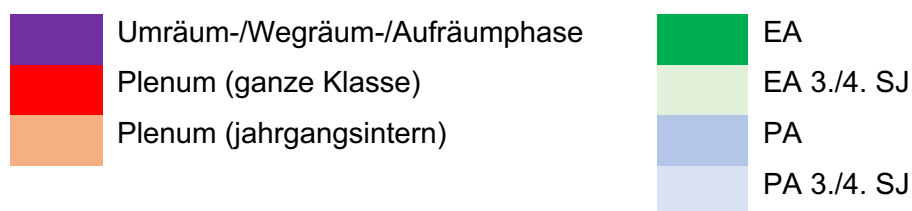
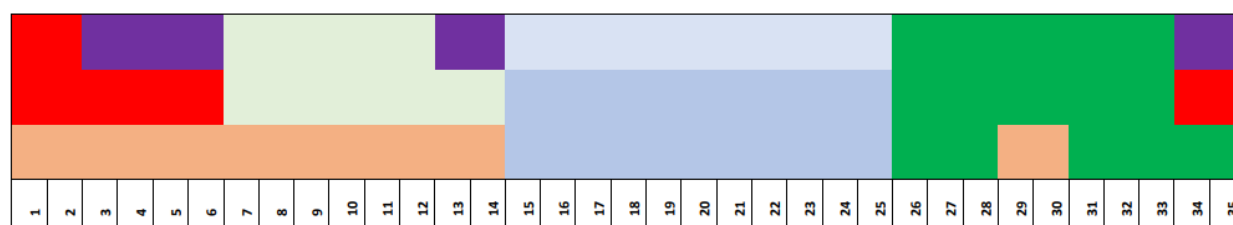


Abbildung 43: Lektionsverlauf Lektion 9 (EGG\_20190207).

Frau Egli beginnt im Plenum (rot) mit Zahlen an der Wandtafel. Sie erläutert, wie Zahlen auf Französisch gebildet werden, und unterstützt diese Erklärung mittels Wandtafel (vgl. Abbildungen 46 und 47), indem sie zuerst zweistellige Zahlen (vgl. Abbildung 46) wiederholt, die Tafel putzt und dann die Jahreszahlen (vgl. Abbildung 47) erläutert:

Frau Egli: Fünftssechsteler, euch schreibe ich mal eine Jahrzahl an (schreibt). *Comment on dit ça? Tu as une idée? Miriam ?*

Kind: *Vingt... Ehm...*

Frau Egli: Karen hilft.

Kind: *Vingt – dixneuf.*

Frau Eggli: Ja, könnte man. Einige sagen auch zwanzig neunzehn. Eine andere Idee, Anna? (Eggli, Lektion 9, 20190207, 00:04:41).

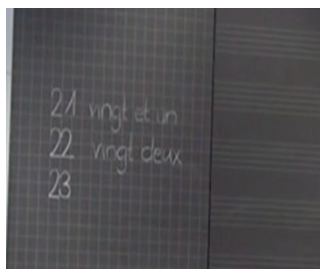


Abbildung 44: Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Eggli. Beispiel 1.



Abbildung 45: Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Eggli. Beispiel 2.

Im weiteren Verlauf der Lektion (vgl. Abbildung 48) arbeiten die Kinder des 5. und 6. Schuljahres mit der Lehrperson an der Wandtafel weiter und üben, Zahlen zu bilden (rosa). Parallel dazu arbeiten die Kinder des 3. und 4. Schuljahres in Einzelarbeit (hellgrün) und stellen ab und zu eine Frage (lila). Danach arbeiten die Lernenden des 5. und 6. Schuljahres in jahrgangsübergreifenden Gruppen (blau), während die Kinder des 3. und 4. Schuljahres zwar immer noch an denselben Inhalten weiterarbeiten, aber dies nun auch in Gruppen tun (hellblau). Wer den Auftrag fertig bearbeitet hat, erhält ein Arbeitsblatt und arbeitet in Einzelarbeit (grün).

Ein zweites, für Frau Egglis Unterricht exemplarisches Visualisierungsbeispiel lässt sich in einer Doppelstunde, die die Lektionen 12 (vgl. Abbildung 38) und 13 (vgl. Abbildung 48) umfasst, beobachten:

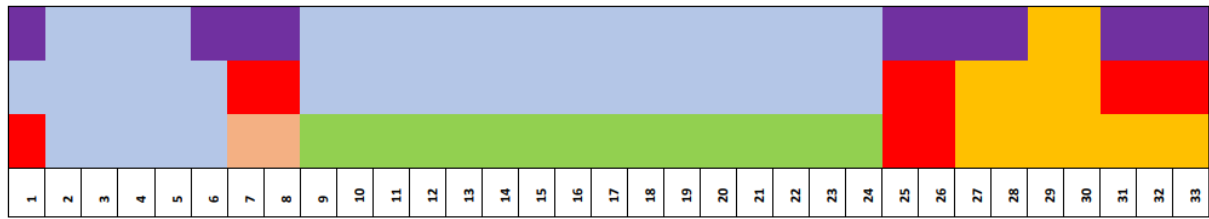


Abbildung 46: Lektionsverlauf Lektion 13 (EGG\_20190214).

Nach einer kurzen Pause, die die Doppelstunde in zwei Phasen unterteilt, üben die Lernenden immer zu zweit die Zahlen und werfen sich dafür einen Ball zu (hellblau). Während danach in einer langen Sequenz alle Jahrgänge jeweils getrennt in Partnerarbeit arbeiten (hellblau) zeigt sich, dass aufgrund der Klassenzusammensetzung das Kind, das allein das 3. Schuljahr besucht, parallel zu der jahrgangstrennten Partnerarbeit allein arbeitet (grün). Die Doppelstunde endet mit einem Lied, welches die Klasse als Plenumsaktivität singt (gelb). Ganz zum Schluss wird aufgeräumt, wofür Frau Egli Anweisungen erteilt (lila, rot). Bis Minute 25 ist dabei das Programm leitend, das auf den Abbildungen 49 und 50 sichtbar ist.

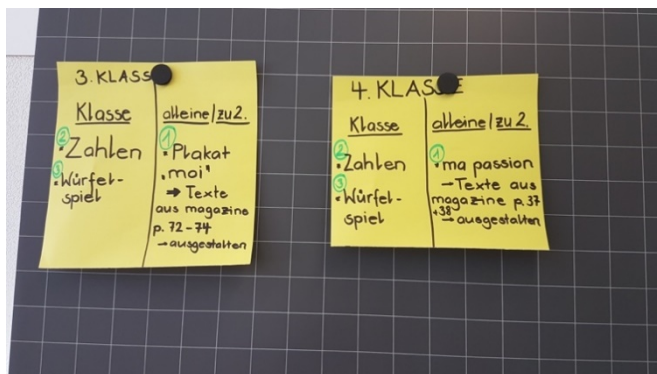


Abbildung 47: Programm 3. und 4. Schuljahr an der Wandtafel visualisiert.

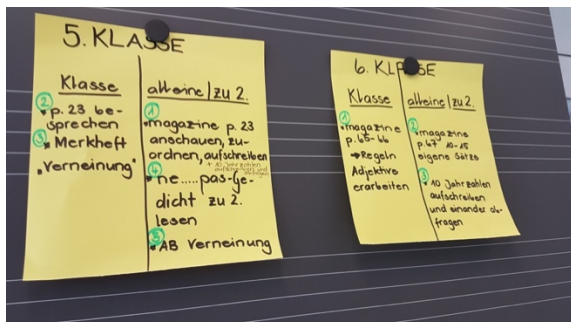


Abbildung 48: Programm des 5. und 6. Schuljahres an der Wandtafel visualisiert.

Bei diesen gelben Auftragsblättern stechen einige Punkte ins Auge. So sind sie grundsätzlich auf Deutsch verfasst, gehen also nicht von der Zielsprache, sondern von der Schulsprache aus. Weiter sind sie recht komplex zu lesen. Die jeweils linken Spalten mit dem Titel «Klasse» sollen im Klassenverband bearbeitet werden – inwiefern sich das einzelne Kind des 3. Schuljahres den Kindern des 4. Schuljahres anschliessen sollte, bleibt offen. Die übrigen Inhalte der rechten Spalte sind als Einzel- oder Partnerarbeit angedacht. Die grün geschriebenen Zahlen in den Kreisen definieren die Reihenfolge der zu bearbeitenden Inhalte. Frau Eggli scheint bei dieser Reihenfolge darauf zu achten, dass sie die einzelnen Sequenzen der jeweiligen Jahrgänge geschickt aneinander vorbei organisieren kann, sodass die knappe Ressource Lehrperson (Breidenstein 2014, S. 38) möglichst gewinnbringend eingesetzt wird. Es ist denkbar, dass es sich bei diesen gelben Zetteln um unterstützende Hilfen in Form von schrittweisen Anleitungen handelt (Adamina 2019, S. 190). Gleichzeitig wirken sie aber wie Vorbereitungszettel oder Gedankenstützen für Frau Eggli selbst, denn sie sind schwierig intuitiv zu verstehen (Ganguillet 2021b, S. 80). Inwiefern folglich visualisierende Massnahmen für die Lernenden hilfreich sind oder mit Bezug zur Forschungsfrage 1 (vgl. Kapitel 5.3) als Massnahme zur Bindendifferenzierung gedacht sind, ist Gegenstand der Diskussion in Kapitel 8.

### 7.2.3.3 Visualisierung bei Frau Hofmann

Wie in Abbildung 51 aufgezeigt wird, variiert Frau Hofmann ihre Visualisierungen weniger als Frau Eggli. Die Wandtafel ist dasjenige Medium, auf welches sie zurückgreift, um Inhalte zu veranschaulichen (blau). Dabei bedient sie sich oft der deutschen Sprache. In Verbindung mit der deutschen Sprache setzt Frau Hofmann Gestik ein (grau), worauf sie aber in Zusammenhang mit Französisch vollumfänglich verzichtet. Dafür erläutert sie ihre – wenigen – Veranschaulichungen im *magazine* oder auf einem Blatt Papier auf Französisch.

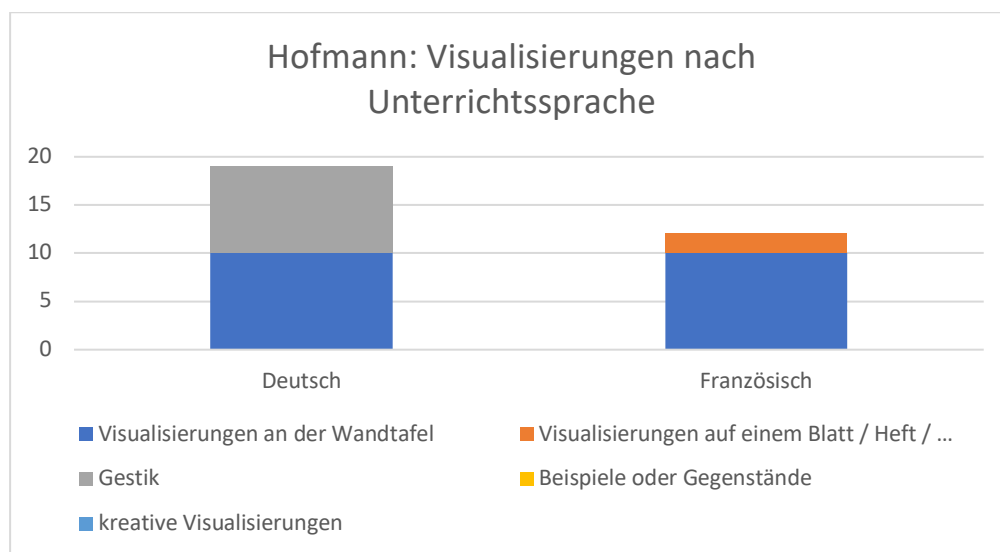


Abbildung 49: Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Hofmann.

Frau Hofmanns Visualisierungen an der Wandtafel stammen alle aus der Lektion 1 (vgl. Abbildung 52) und der Lektion 2 (vgl. Abbildung 26). Die Lektion 1 läuft wie folgt ab: Nach der Plenumsaktivität (gelb), in der die Lernenden im Kreis verschiedene mündliche Zahlenspiele spielen und beispielsweise einen Tennisball im Rhythmus der französischen Zahlen weitergeben, arbeiten die Lernenden im Plenum (rot) am Blatt «Ça date de quand» aus *Mille feuilles* 6.1 (Ganguillet et al. 2015a). Es handelt sich bei dem entsprechenden Blatt um Zusatzmaterial der Lernplattform und um die Struktur «Le / la ... date de ...». Jedes Kind liest ein Beispiel mit einer Jahreszahl vor, weshalb die Sequenz zwanzig Minuten dauert, und kann dabei die Hilfestellung an der Wandtafel (vgl. Abbildung 53) nutzen.

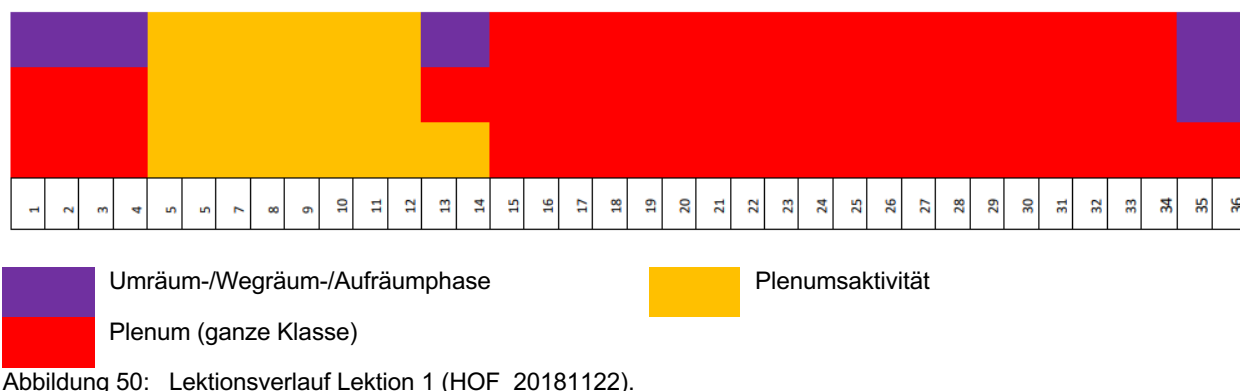


Abbildung 50: Lektionsverlauf Lektion 1 (HOF\_20181122).

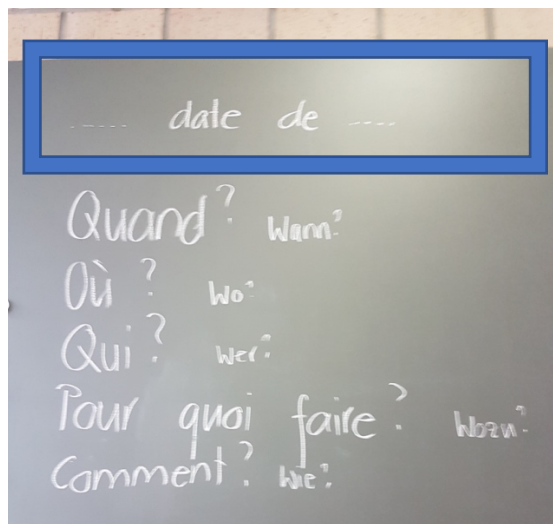


Abbildung 51: Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Hofmann.

Die Struktur «Le / La... date de... » steht auch auf dem Arbeitsblatt der Schüler:innen. Ihre Aufgabe ist es, sie mittels einer Erfindung zu verwenden, also beispielsweise den Satz «Le caddie date de 1937» (Ganguillet et al. 2015a, S. 50) zu formulieren. Dadurch, dass der Chunk



«...date de...»<sup>72</sup> von Beginn weg an der Wandtafel steht, läuft die Sequenz frontal und stark lehrpersonenzentriert ab. Frau Hofmann zeigt bei jedem Kind wieder an die Wandtafel und hilft bei der Formulierung des Satzes. Das fremdsprachliche Sprechen erfolgt in dieser Sequenz stark in der Öffentlichkeit des gesamten Klassenverbandes (Klippel 2014, S. 105), da ausnahmslos jedes Kind von der Lehrperson aufgerufen wird, wenn die Sitzordnung gerade nicht vorgibt, wer an der Reihe ist. Die Sequenz zieht sich in die Länge, da nicht alle Kinder gleich aufmerksam dabei sind. Einige Kinder scheinen zudem unsicher zu sein, ob sie die Struktur «date de...» an der Wandtafel oder auf dem Arbeitsblatt lesen sollen, und wieder andere Kinder haben den Chunk begriffen, passen aber nicht auf, wann sie an der Reihe sind. Eine Differenzierung findet hier nicht statt.

Die übrigen an der Wandtafel notierten Fragewörter der Abbildung 53 sind Gegenstand der Lektion 2 (vgl. Abbildung 26).

#### 7.2.3.4 Visualisierung bei Frau Ott

Ähnlich wie Frau Bregger (vgl. Kapitel 7.2.3.1) nutzt auch Frau Ott die Möglichkeit der Visualisierung ausschliesslich dann, wenn sie in der Zielsprache Französisch spricht, und zu einem grossen Teil dafür, um das Gesagte mittels Gestik zu veranschaulichen (grau). Davon abgesehen visualisiert sie selten mit dem Lehrwerk und verweist kaum auf konkrete Beispiele oder Gegenstände, setzt aber im beobachteten Unterricht die Wandtafel in etwa sieben Situationen als Visualisierungshilfe ein.

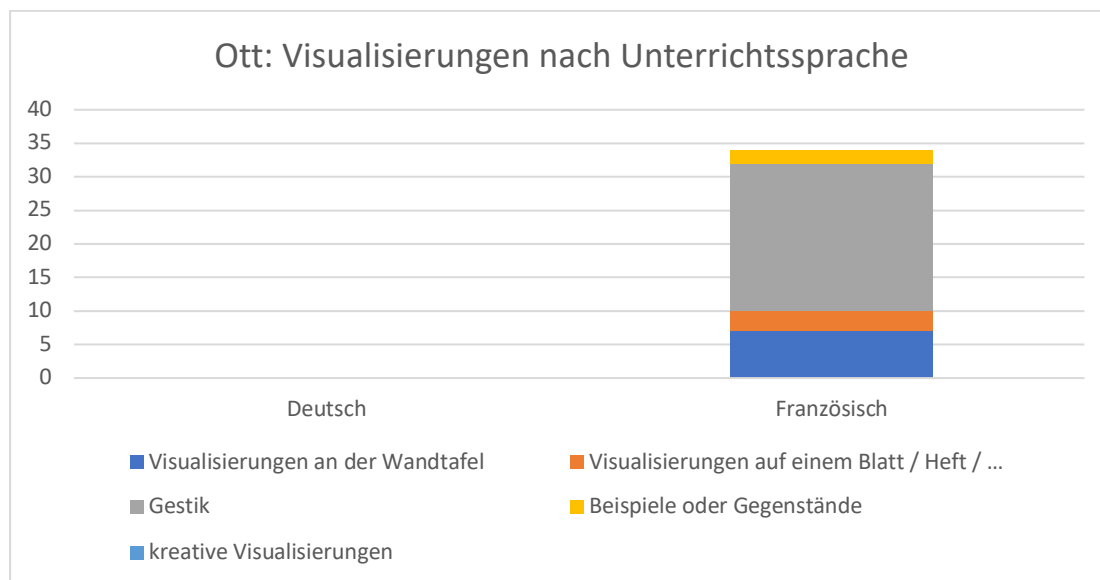


Abbildung 52: Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Ott.

<sup>72</sup> Die Struktur «date...de» steht für die beschriebene Sequenz isoliert an der Wandtafel und ist darum zum besseren Verständnis mittels eines blauen Kästchens gekennzeichnet.

Ein Beispiel hierfür lässt sich in der Lektion 18 (Abbildung 55) festmachen.

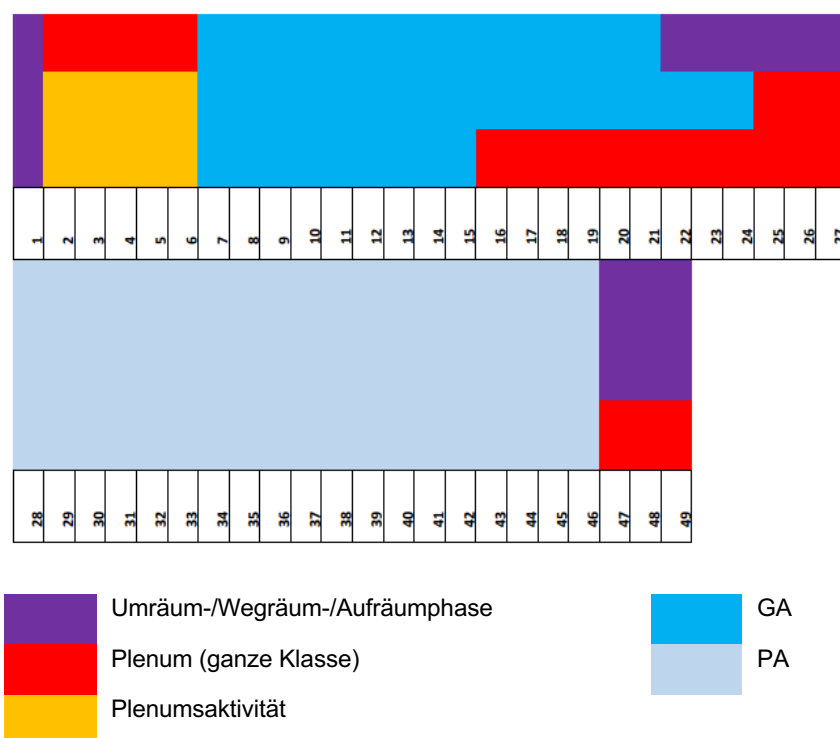


Abbildung 53: Lektionsverlauf Lektion 18 (OTT\_20181205).

Die Lektion beginnt damit, dass zwei Lernende (1x 5. SJ, 1x 6. SJ) das aktuelle Datum und die Uhrzeit in der Zielsprache als Plenumsaktivität nennen (gelb). Anschliessend beschäftigen sich die Lernenden in jahrgangsübergreifender Gruppenarbeit mit Wimmelbildern (blau) und erhalten Satzanfänge auf einem Fächer, um Sätze zu den Bildern sagen zu können. Nach etwa zehn Minuten unterbricht die Lehrperson die Arbeit und sammelt mit den Lernenden im Plenum an der Wandtafel Adjektive, die bei der Weiterarbeit mit den Wimmelbildern verwendet werden können (rot) (vgl. Abbildung 56). Dabei fällt auf, dass die femininen bzw. maskulinen Adjektiv-Formen von Frau Ott nicht konsequent notiert werden. So fehlen die femininen Formen von *long*, *carré*, *rond* und *petit*; zudem fehlt die maskuline Form von *haute*<sup>73</sup>. Weiter ist das erste an der Wandtafel aufgeschriebene Wort, *couleurs*, kein Adjektiv. Frau Ott hat es in der Absicht notiert, dass sämtliche Farben Adjektive sind, was jedoch insbesondere für schwächere Lernende verwirrend sein könnte.

<sup>73</sup> *Long*, *longue* = lang; *carré*, *carrée* = eckig; *rond*, *ronde* = rund; *petit*, *petite* = klein; *haut*, *haute* = hoch.

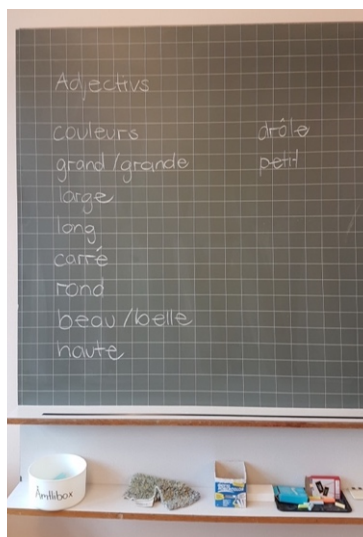


Abbildung 56: Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Ott. Beispiel 1.

Nach einer Weile beendet die Lehrperson die Sequenz und erklärt den Lernenden im Plenum, was ein Logical ist (rot, lila bei Minute 25), indem sie ihnen die für die Aufgabe (vgl. Abbildung 58) relevanten Chunks an der Wandtafel visualisiert (vgl. Abbildung 57). Danach arbeiten die Lernenden zu zweit in jahrgangsübergreifender Partnerarbeit an den Logicals. Wer fertig ist, darf in Partnerarbeit Wörter üben, was jedoch zu Umbauten und Unruhe führt (lila ab Minute 47).



Abbildung 57: Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Ott. Beispiel 2.

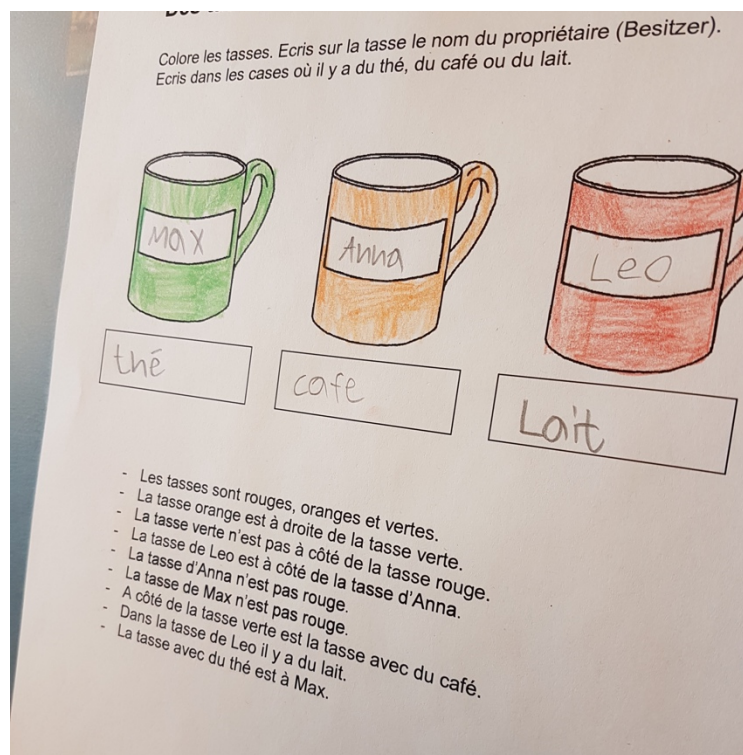


Abbildung 58: Arbeitsblatt Logical.

Betrachtet man die Sätze auf dem Logical in Abbildung 58, stellt sich die Frage, warum Frau Ott nicht die ganzen Chunks an der Wandtafel notiert (vgl. Abbildung 57) und gegebenenfalls übersetzt<sup>74</sup>, um die selbstständige Arbeit der Schüler:innen zu fördern.

Womöglich hätten damit viele Unklarheiten der Lernenden vermieden werden können, denn viele Kinder haben Mühe, die Aussagen zu verstehen, und fragen die Lehrperson um Hilfe.

#### 7.2.4 Lehrperson passiv

Im Rahmen der qualitativen Differenzierungsmaßnahmen kann es hilfreich sein, den Fokus darauf zu richten, wo die Lehrperson möglicherweise Ressourcen hätte und diese – aus welchen Gründen auch immer – nicht nutzt oder nicht nutzen kann.

<sup>74</sup> à côté de = neben; à gauche de = links von... ; à droite de = rechts von...

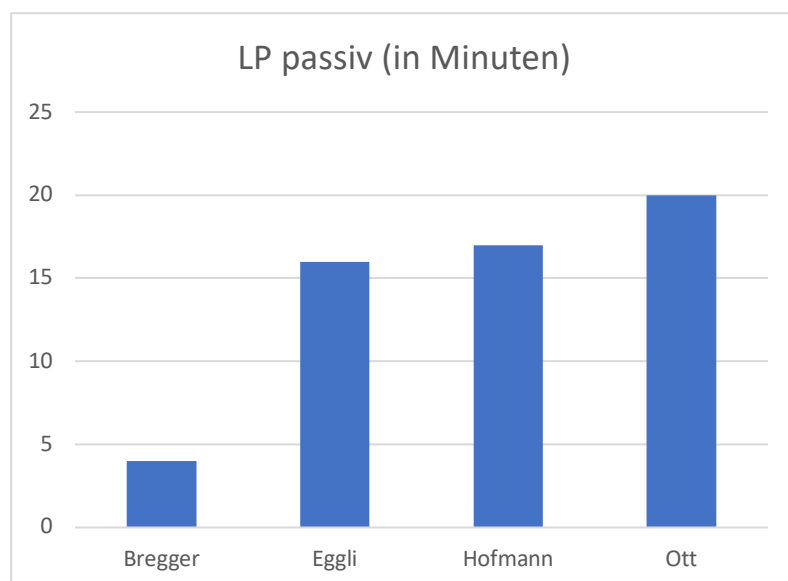


Abbildung 59: Lehrperson passiv.

Mittels der Abbildung 59 wird ersichtlich, dass die vier Lehrpersonen insgesamt während ungefähr einer Stunde der knapp 13 videografierten Stunden passiv zu beobachten sind. Als passiv gelten die Lehrpersonen, wenn sie sich einer Tätigkeit widmen, die nicht in Zusammenhang mit den Lernenden steht, wie zum Beispiel am Laptop Arbeitsblätter gestalten, die Wandtafel beschriften und ziellos im Klassenzimmer herumspazieren. Weitere Beispiele, wie sich diese Passivität manifestiert, liefert das Kodiermanual (vgl. Kapitel 10.2). Die grossen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen sind auffällig. Während Frau Bregger knappe fünf Minuten in all ihren videografierten Lektionen passiv zu beobachten ist, bleibt Frau Ott insgesamt zwanzig Minuten lang passiv. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Frau Ott mit 232 videografierten Minuten fast eine Stunde länger videografiert worden ist als Frau Bregger. Betrachtet man die Zahlen im Verhältnis über alle analysierten Unterrichtssequenzen, so machen in Frau Breggers Unterricht die passiven Phasen etwas mehr als 2% der Unterrichtszeit aus; bei Frau Egli und Frau Ott nehmen die passiven Phasen der Lehrperson 8% bzw. 8.6% der Unterrichtszeit in Anspruch. Am längsten passiv bleibt Frau Hofmann mit 10% ihrer Unterrichtszeit.

### 7.2.5 Umräumphasen

Eng mit der Passivität der Lehrperson verbunden sind diejenigen Unterrichtszeiten, die einen Wechsel oder eine Umstrukturierung im Sinne von Aufräumen, Wegräumen oder Umräumen seitens der Lernenden erfordern. Im Kodiermanual (vgl. Kapitel 10.2) werden hierzu wiederum Hinweise geliefert. In den Lektionsverläufen sind die Umräumphasen jeweils durchgehend lila gekennzeichnet. Die Abbildung 60 zeigt auf, dass Umräumphasen in Frau Otts Unterricht weit aus am meisten Zeit in Anspruch nehmen.

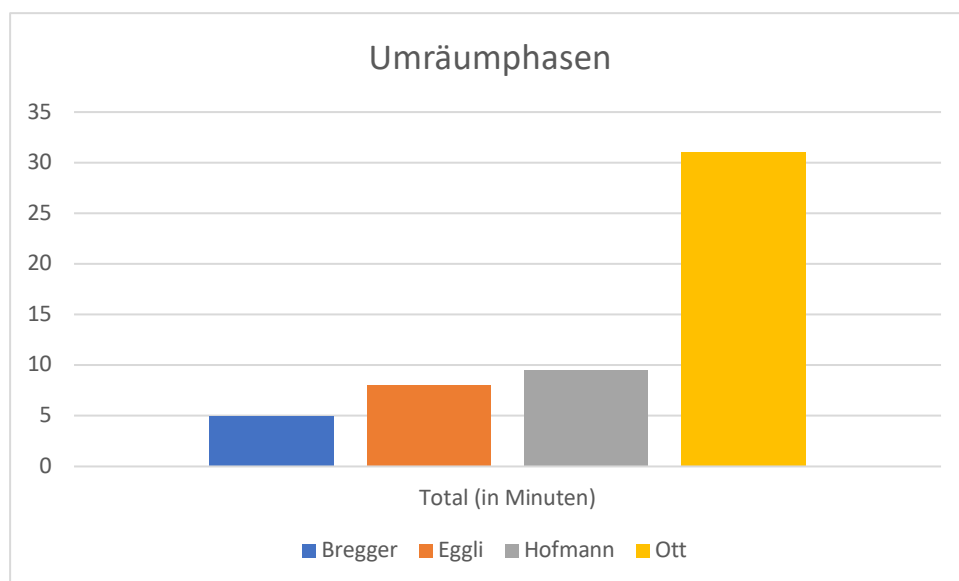


Abbildung 60: Umräumphasen.

Wie in Tabelle 10 aufgezeigt, wurde Frau Otts Unterricht am längsten videographiert, es ist also naheliegend, dass die Umräumphasen in ihrem Unterricht am meisten Zeit beanspruchen. Betrachtet man die Zahlen jedoch im Verhältnis über alle analysierten Unterrichtssequenzen, so machen in Frau Breggers Unterricht die Umräumphasen 2% der Unterrichtszeit aus; bei Frau Eggl und Frau Hofmann beanspruchen die Umräumphasen 4%, respektive 5% der gesamten Unterrichtszeit und bei Frau Ott finden 13% des Unterrichts als Umräumphasen statt. An dieser Stelle könnte es aufschlussreich sein, die Umräumphasen und diejenigen Unterrichtsphasen, in welchen die Lehrperson passiv bleibt, gemeinsam zu betrachten. In diesen Zeiträumen könnten Massnahmen der inneren Differenzierung wie beispielsweise der adaptiven Unterstützung von einzelnen Kindern ergriffen werden, das Potential dafür wird aber in diesen Phasen nicht genutzt. Bei Frau Bregger machen die Umräumphasen und die passiven Phasen gemeinsam etwa 4% der gesamten Unterrichtszeit aus; bei Frau Eggl ca. 12%, bei Frau Hofmann ungefähr 15% und bei Frau Ott ca. 21%. Natürlich lassen sich diese Unterschiede zu einem Teil in der Klassengrösse begründen – in Frau Breggers Lektion mit dem 5. Schuljahr unterrichtet sie nur wenig Lernende – aber sie sind doch augenscheinlich (vgl. Abbildung 61).

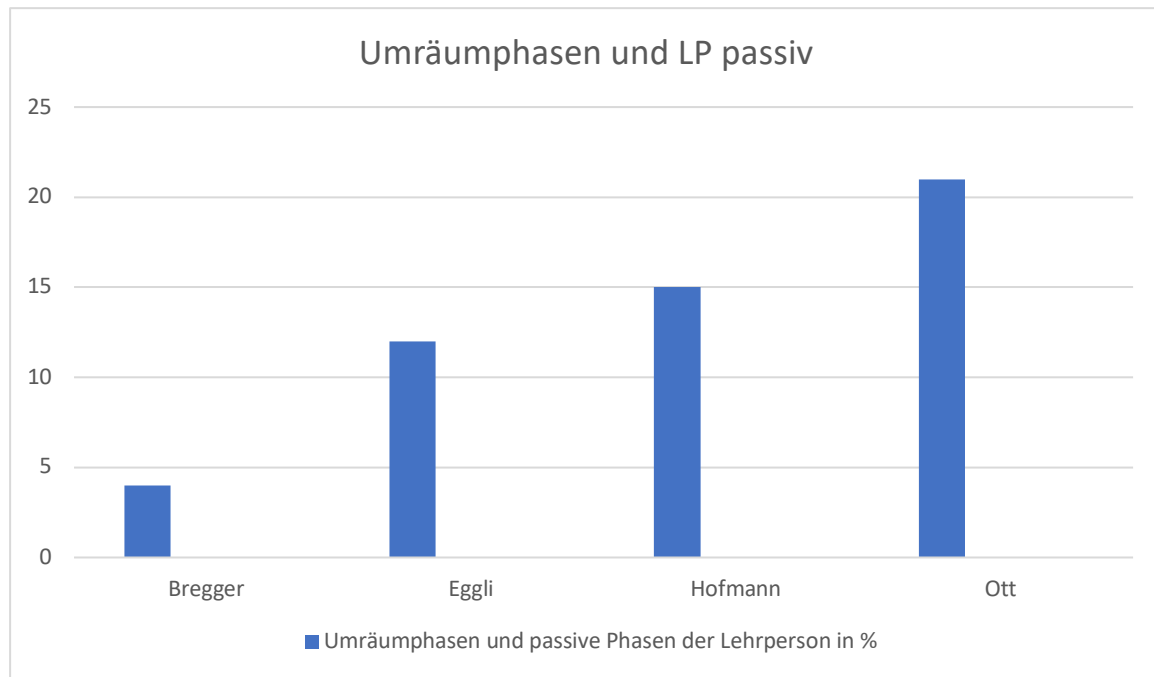


Abbildung 61: Umräumphasen und passive Phasen der Lehrperson in Prozent im Verhältnis zur videografierten Unterrichtszeit.

### 7.2.6 Differenzierung nach Sprache

Die Ergebnisse zur adaptiven Unterstützung (vgl. Kapitel 7.2.2) weisen darauf hin, dass die Verwendung der Ziel- bzw. Unterrichtssprache von den Lehrpersonen – sowohl bewusst als auch unbewusst – teilweise als Massnahme zur Binnendifferenzierung gesehen wird. In Kapitel 7.2.6 soll der Einsatz der Sprache im Unterricht seitens der Lehrperson genauer betrachtet werden.

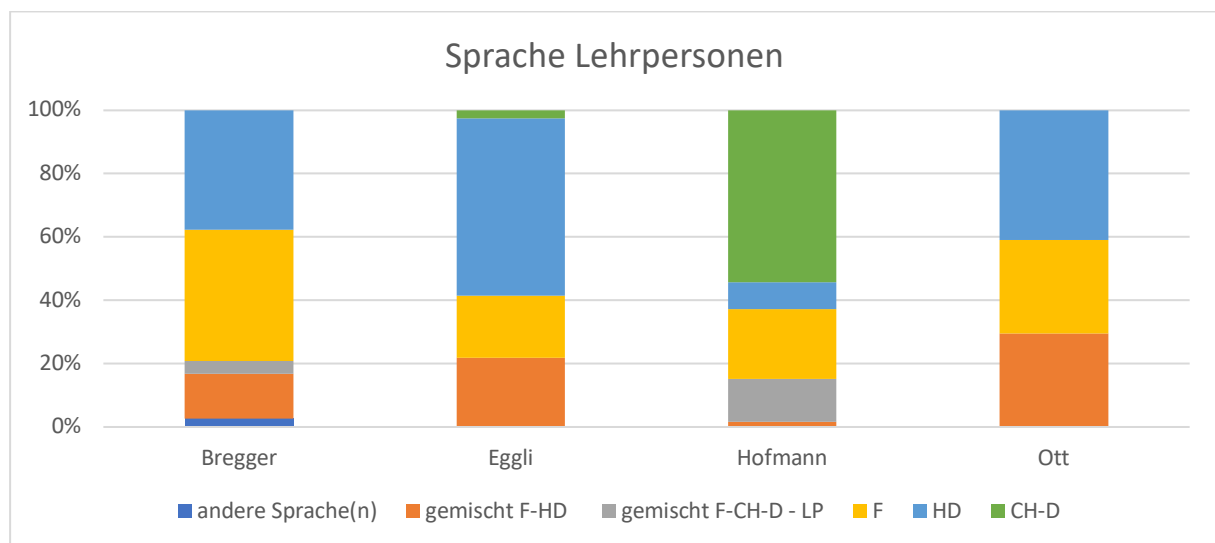


Abbildung 62: Verwendung Sprachen der Lehrpersonen.

In Abbildung 62 wird die prozentuale Verwendung der Sprache pro Lehrperson aufgezeigt, wobei zu berücksichtigen gilt, dass mit 100% die gesamte Sprechzeit der Lehrperson und nicht die gesamte videografierte Unterrichtszeit bezeichnet wird.

Es fällt auf, dass Frau Bregger während 41% ihrer Sprechzeit im Unterricht auf die französische Sprache zurückgreift (gelber Balkenanteil links). Damit nimmt sie die Spitzenposition der vier Lehrpersonen ein. An zweiter Stelle steht Frau Ott, deren französischer Sprechanteil mit 30% fast einen Drittel ihrer Sprechzeit ausmacht (gelber Balkenanteil rechts). Frau Hofmanns (22%) und Frau Eggli (20%) Sprechzeit auf Französisch pendeln sich bei ca. einem Fünftel der gesamten Sprechzeit ein (gelb).

Frau Bregger spricht in knapp 15% ihrer gesamten Sprechzeit ein Gemisch aus Französisch und Hochdeutsch (oranger Balkenanteil links), wobei sich diese Mischform auf knapp 19% erhöht, wenn man auch Schweizerdeutsch (grau) miteinbezieht – eine Herausforderung, der sich die vier Lehrpersonen des Samples stellen müssen. Allerdings fällt auf, dass Frau Bregger keine reinen schweizerdeutschen Sequenzen in ihren Französischunterricht einfließen lässt, und dass die Verwendung der hochdeutschen Sprechphasen 37% ihrer Sprechzeit ausmachen (hellblaue Balkenanteile links). Frau Bregger greift in den beobachteten Lektionen zu 2.3% auf «andere Sprachen» (dunkelblaue Balkenanteile links) zurück. Dies liegt daran, dass Frau Bregger in der Lektion 8, die ausschliesslich mit drei (!) Lernenden des 5. Schuljahres am Gruppentisch stattfindet, mit mehrsprachigen Witzen aus dem Lehrwerk einsteigt (Grosenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 43) und sich dort der englischen und der italienischen Sprache bedient.

Frau Eggli greift mit 21% ihrer gesamten Sprechzeit recht häufig auf eine Mischform Hochdeutsch-Französisch zurück (orange), eine Kombination von Französisch-Hochdeutsch-Schweizerdeutsch lässt sich in ihrem Unterricht nicht beobachten. In 2.5% ihrer Sprechzeit verwendet Frau Eggli Schweizerdeutsch (grün). Ihr Anteil an Hochdeutsch (blaue Balkenanteile) macht mit 55.1% deutlich mehr als die Hälfte ihrer Sprechzeit aus.

Frau Ott verwendet mit 29% oft ein Gemisch aus Französisch und Hochdeutsch (orange). Die Situationen, in welchen sie auf ein Gemisch aus allen drei Sprachen (Französisch, Hochdeutsch, Schweizerdeutsch) zurückgreift, sind mit unter einem% vernachlässigbar. Hingegen fallen die hochdeutschen Sprechanteile (blaue Balkenanteile) in Frau Otts Unterricht mit 39.6% stärker ins Gewicht.

Frau Hofmann verwendet nur etwa bei 1% ihrer gesamten Sprechzeit ein Gemisch aus Französisch und Hochdeutsch (orange), allerdings erhöht sich dieser Wert deutlich auf insgesamt 13%, wenn auch Schweizerdeutsch miteinbezogen wird (grau). Ihr hoher Anteil der Sprechzeit auf Schweizerdeutsch (grüne Balkenanteile) ist – insbesondere auch im Vergleich mit den übrigen Lehrpersonen des Samples – auffällig, denn er macht mit 54.4% mehr als die Hälfte



ihrer Sprechzeit aus. In 9.3% ihrer Sprechzeit greift Frau Hofmann auf Hochdeutsch (blaue Balkenanteile) zurück.

### 7.2.7 Differenzierung nach Unterrichts-, Sozial- oder Kooperationsformen

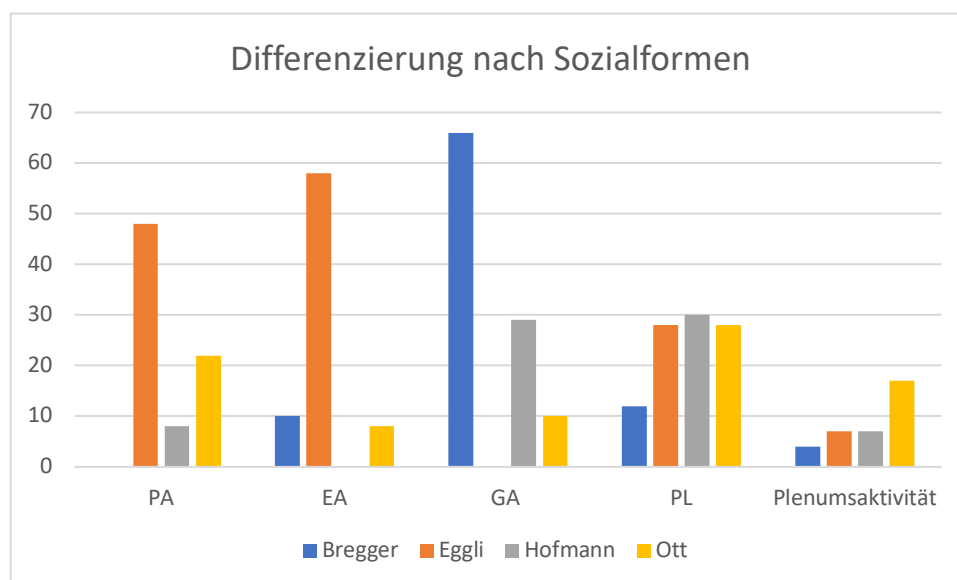


Abbildung 63: Einsatz von Sozialformen

Bereits in den Lektionsverläufen (vgl. Abbildung 25, 26, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 52, 55) wird der Einsatz der Sozialformen in den einzelnen Lektionen sichtbar. Der gezielte Einsatz verschiedener Sozialformen wird sowohl in der Forschung (vgl. Kapitel 2.3.7 und 2.4.3) als auch von den Lehrpersonen (vgl. Kapitel 7.4) als Massnahme zur Binnendifferenzierung gesehen, weshalb im vorliegenden Kapitel der Einsatz der Sozialformen der vier Lehrpersonen genauer betrachtet wird. Wie in Kapitel 2.3.8 erläutert, handelt es sich bei den Sozialformen um Sichtstrukturen des Unterrichts, deren Kodierung wenig Interpretation erfordert.

In der Abbildung 63 werden die prozentualen Anteile pro Lehrperson ausgewiesen, wobei die blauen Balken für Frau Bregger stehen, die orangen Balken für Frau Hofmann, die grauen Balken für Frau Eggli und die gelben Balken für Frau Ott. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Überschneidungen der Sozialformen möglich sind, insbesondere dann, wenn die Lernenden eines Schuljahres allein arbeiten und zwei weitere Schuljahre zeitgleich in Partnerarbeit zusammenarbeiten. Betrachtet man die Abbildung 63, zeigt sich, dass Frau Bregger (blau) für etwa 11% ihrer Unterrichtszeit das Plenum wählt, wobei sich dieser Code aus sämtlichen Erklärungen und Besprechungen im Plenum (vgl. Kapitel 10.2) zusammensetzt. Allerdings ist bei Frau Bregger anzumerken, dass sich ihr Plenum zu einem grossen Teil aus lediglich drei oder vier Lernenden zusammensetzt, da nur vier Lernende das fünfte Schuljahr besuchen. In 66.8% der Fälle wird der Code «Gruppenarbeit» gesetzt, obschon aufgrund der Anzahl Lernender in diesem Schuljahr auch der Code «Plenum» hätte gesetzt werden können,

was in der Abbildung 63 eine Verschiebung des blauen Balkens zugunsten der Arbeit im Plenum und zuungunsten der Gruppenarbeit bewirkt hätte. Weiter fällt auf, dass Frau Bregger während der gesamten videografierten Lektionen auf den Einsatz der Partnerarbeit verzichtet und verhältnismässig selten auf Plenumsaktivitäten setzt.

Frau Eggli (grau) setzt mit knapp 60% Unterrichtszeit am häufigsten auf die Sozialform «Einzelarbeit». Knapp 50% ihrer Unterrichtszeit wird für Partnerarbeit eingesetzt. Knapp 30% ihrer Unterrichtszeit spielt sich im Plenum ab und ungefähr 5% ihrer Unterrichtszeit als Plenumsaktivität. Da sie während etwas mehr als drei Viertel der videografierten Unterrichtszeit ihren Unterricht mit vier verschiedenen Schuljahren bestreitet, finden sich bei ihr am meisten Überlappungen von verschiedenen Sozialformen, die parallel ablaufen. Und doch fällt auf, dass Frau Eggli auf die Sozialform «Gruppenarbeit» während den beobachteten Lektionen verzichtet – obschon gerade sie besonders altersheterogene Gruppen bilden könnte.

Bei Frau Hofmann (orange) fällt auf, dass ein Gleichgewicht herrscht zwischen den Sozialformen «Gruppenarbeit» und «Plenum», die jeweils etwa 30% ihrer Unterrichtszeit ausmachen. Weniger als 10% ihrer Unterrichtszeit wird zudem für «Partnerarbeit» oder für «Plenumsaktivität» eingesetzt, auf die Sozialform «Einzelarbeit» setzt sie im beobachteten Unterricht nie.

Frau Ott (gelb) setzt als einzige der vier Lehrpersonen alle Sozialformen ein und variiert zwischen den Sozialformen relativ ausgeglichen, wobei das Plenum mit knapp 30% den grössten Teil der videografierten Unterrichtszeit ausmacht.

#### 7.2.8 Differenzierung nach autonomen Entscheidungen

Im Code «autonome Entscheidung» (vgl. Kapitel 10.2) werden einerseits offenere Unterrichtsformen seitens der Lehrperson (Wahl der Sozialform, Stationenlernen, Projektarbeit) subsumiert; andererseits Wahlmöglichkeiten für die Lernenden beim Material (Lernende können beispielsweise eigenständig entscheiden, ob sie das Wörterbuch einsetzen). Da mittels offener Unterrichtsformen oder autonomer Entscheidungen zunehmend selbstregulatives und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden soll (vgl. Kapitel 2.3.5), werden Massnahmen der autonomen Entscheidungen oder der offeneren Unterrichtsformen als binnendifferenzierende Massnahme eingesetzt.

Dieser Code kann über alle beobachteten Unterrichtslektionen hinweg zwölf Mal beobachtet werden. In Abbildung 64 ist sichtbar, dass autonome Entscheidungen in Frau Breggers Unterricht (orange) nicht beobachtet werden können. Auf diesen Befund wird in Kapitel 7.3 eingegangen.

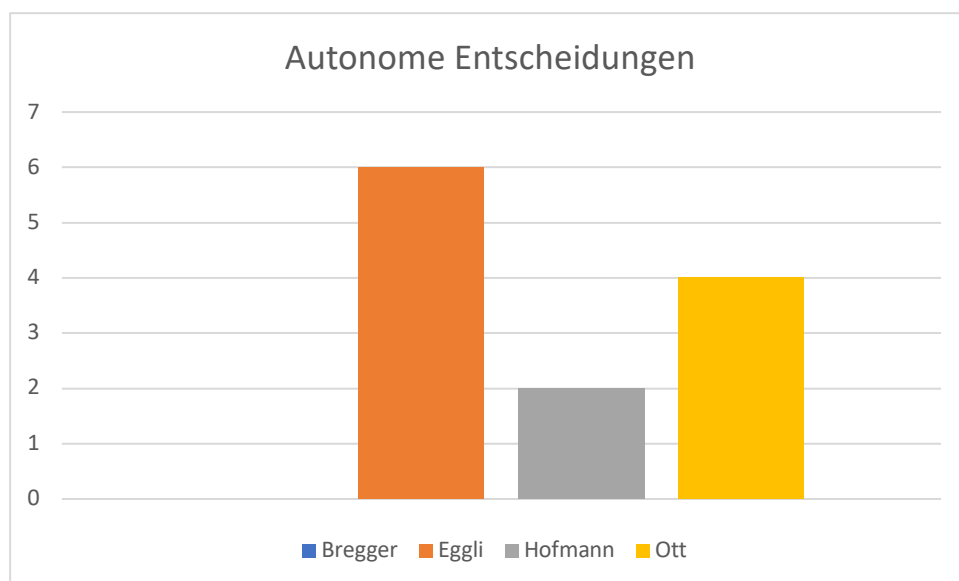


Abbildung 64: Autonome Entscheidungen.

Im Folgenden sollen die übrigen drei Fälle genauer betrachtet werden.

Wie in Abbildung 64 ersichtlich ist, können über alle Lektionen von Frau Eggli sechs Mal autonome Entscheidungen beobachtet werden. Drei Mal dürfen die Lernenden auf das Merkheft zurückgreifen, wenn sie das möchten, zwei Mal davon bietet Frau Eggli den Lernenden diese Möglichkeit in der Zielsprache an, alle anderen Situationen der autonomen Materialnutzung spielen sich auf Hochdeutsch ab.

Einmal können die Lernenden frei entscheiden, ob sie Kopfhörer verwenden möchten, und einmal steht es ihnen frei, den *Minidic* (Lusser & Herrmann 2014) bzw. den *Mididic* (Lusser & Herrmann 2013) zu benutzen. Ein weiteres Mal stellt die Lehrperson den Lernenden frei, ob sie für eine Übung auf das Lehrwerk zurückgreifen möchten oder nicht.

In Abbildung 63 wird aufgezeigt, dass bei Frau Hofmann zwei Mal autonome Entscheidungen beobachtet werden können. Einmal dürfen die Lernenden auf die Software *leo.org* (LEO 2022) zurückgreifen, wenn sie das möchten.

Beim zweiten Mal fordert die Lehrperson die Lernenden auf, den Platz zu wechseln, wenn sie nicht leise arbeiten können. Beide Male spricht die Lehrperson Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch. Zudem stellt sich bei dieser autonomen Entscheidung die Frage, inwiefern es sich nicht um eine Warnung seitens der Lehrperson an die Lernenden handelt.

Der Code der autonomen Entscheidungen kann bei Frau Ott insgesamt vier Mal vergeben werden; einmal in der Lektion 18 (vgl. Abbildung 55), in welcher das Logical im Zentrum steht. Die Lernenden dürfen an dieser Stelle wählen, ob sie das Logical allein oder gemeinsam lösen möchten (Ott, Lektion 18, 20211205, 00:25:33), wobei sich fast alle Lernenden für die Sozialform der Partnerarbeit entscheiden.

Der Transkriptionsausschnitt zeigt die Sprachwahl der Lehrperson auf. Die übrigen drei Male finden in der Lektion 16 statt und es mag lohnend sein, den Verlauf der Lektion genauer zu betrachten:

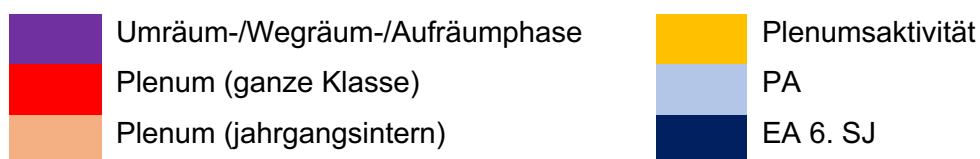
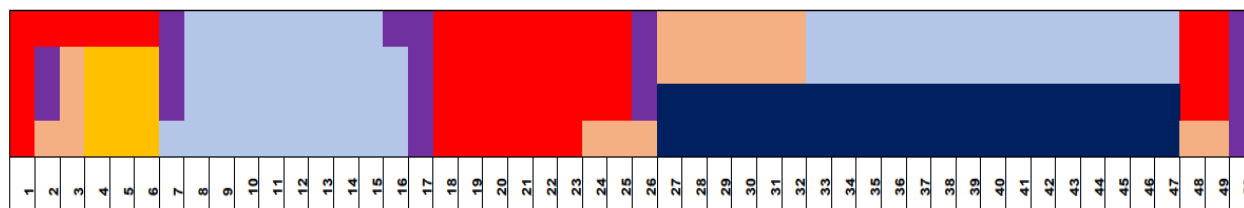


Abbildung 65: Lektionsverlauf Lektion 16 (OTT\_20181121).

Die Lektion beginnt damit, dass zwei Kinder nacheinander das Datum und die Uhrzeit in der Zielsprache nennen (gelb). Danach bearbeiten die Lernenden in jahrgangsübergreifender Partnerarbeit einen Text zu einer *invention* (Ganguillet et al. 2015a, S. 60–65) mit den dazugehörigen Jahreszahlen. Nach dieser Sequenz wird die Arbeit im Plenum an der Wandtafel besprochen (rot). Danach teilt die Lehrpersonen die Klasse in zwei Gruppen. Während sich die Lernenden des 6. Schuljahres in Einzelarbeit (dunkelblau) mit der *activité* B und C (Ganguillet et al. 2015a, S. 68–71) beschäftigen, bespricht die Lehrperson mit allen Kindern des 5. Schuljahres die Experimente (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 68) im Kreis am Boden vor der Wandtafel (rosa). Dann sollen die Lernenden des 5. Schuljahres jeweils zu zweit überlegen, welches Experiment sie konkret durchführen wollen, dies der Lehrperson mitteilen (rot) und dann in Partnerarbeit damit beginnen (blau). Hier können die Lernenden also eine autonome Entscheidung treffen. Die Lektion endet mit einer kurzen Plenumssequenz; die Lehrperson erklärt, wie es nächstes Mal weitergehen wird, und am Schluss werden die Experimente weggeräumt (lila).

In der zweiten Hälfte der Lektion gibt die Lehrperson den Hinweis, dass die Lernenden des 5. Schuljahres auch den Laptop benutzen dürfen, wenn sie möchten (weitere autonome Entscheidung). Weiter können die Lernenden wählen, ob sie in Partnerarbeit oder allein arbeiten möchten – und diese Möglichkeit erhalten in Minute 32 auch die Lernenden des 6. Schuljahres (autonome Entscheidung).

Hinsichtlich bewegten Lernens (vgl. Abbildung 66) zeigt sich mit Blick auf den Anhang (vgl. Kapitel 10.8), dass jede Lehrperson einen oder zwei Unterrichtsmomente<sup>75</sup> mit Bewegung einbaut. Bei Frau Bregger ist dies der Unterrichtsmoment 14 (vgl. Kapitel 10.8), in welchem die gesamte Klasse Anweisungen pantomimisch ausführt. Bei Frau Eggli handelt es sich um die Unterrichtsmomente 26 und 37 (ebd.). Im Unterrichtsmoment 26 (ebd.) sind jeweils nur zwei der Kinder aktiv, da diese Anweisungen pantomimisch ausführen, die die Klasse erraten soll. Richtig aktiv sind alle Lernende im Unterrichtsmoment 37 (ebd.); hier werfen sich jeweils zwei Lernende einen Ball zu und üben Zahlen.

Frau Hofmann baut bewegtes Lernen bzw. Lernen in Bewegung in den Unterrichtsmomenten 1 und 8 (ebd.) ein – mit Zählspielen im Kreis. In Frau Otts Unterricht findet sich mit Unterrichtsmoment 43 (ebd.) ebenfalls eine bewegte Sequenz – die Lernenden werfen sich, ähnlich wie bei Frau Eggli in Unterrichtsmoment 37 (ebd.), jeweils zu zweit einen Ball zu und üben die Zahlen, allerdings betrifft dies nur die Lernenden des 6. Schuljahres. Diese Momente sind aber über die Dauer der gesamten Unterrichtszeit gesehen relativ kurz, betreffen nicht immer alle Lernenden und machen in Frau Breggers, Frau Egglis und Frau Otts Unterricht weniger als 5% der gesamten videografierten Unterrichtszeit und in Frau Hofmanns Unterricht weniger als 10% der gesamten videografierten Unterrichtszeit aus.

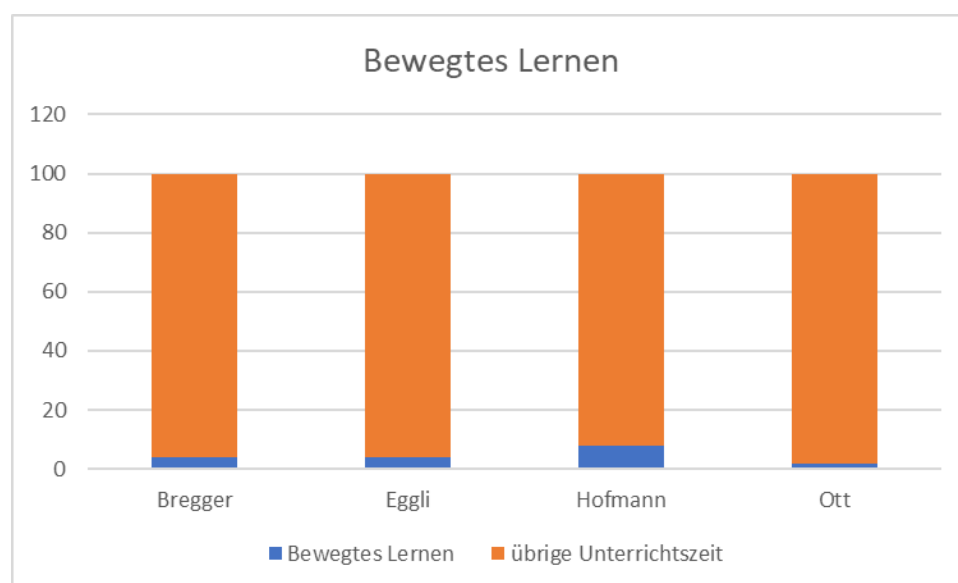


Abbildung 66: Bewegtes Lernen.

<sup>75</sup> In der Tabelle im Anhang (vgl. Kapitel 10.8) ist ein Verzeichnis sämtlicher videografierten Unterrichtsmomente enthalten.

### 7.2.9 Differenzierung nach Verwendung des Lehrwerks

Auch die Verwendung des Lehrwerks wird als Massnahme zur Binnendifferenzierung im Unterricht betrachtet (vgl. Kapitel 2.4.4). Das Differenzierungskonzept von *Mille feuilles* (Grosenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) mit der quantitativen Differenzierung, der qualitativen Differenzierung, der Differenzierung nach Unterrichtsformen sowie der Differenzierung durch Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln wurde in Kapitel 2.7 erläutert. In Abbildung 67 wird nun die Verwendung des Lehrwerks seitens der Lehrpersonen illustriert.

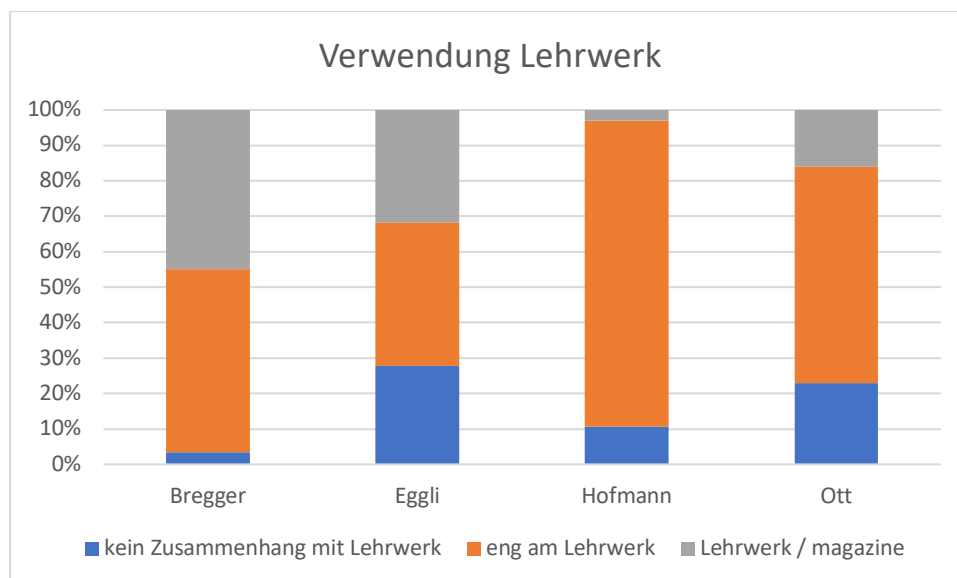


Abbildung 67: Verwendung des Lehrwerks.

Frau Bregger greift während etwa 45% ihrer Unterrichtszeit auf das Lehrwerk zurück (graue Balkenanteile). Etwas mehr als die Hälfte ihrer Unterrichtszeit orientiert sie sich eng am Lehrwerk (orange), setzt Aktivitäten daraus aber etwas freier um. Es gibt sehr wenig Situationen in ihrem Unterricht, die sie ohne das Lehrwerk bestreitet (blau).

Frau Egglis Unterrichtszeit verteilt sich zu ungefähr gleichen Teilen auf Arbeit mit dem Lehrwerk, auf lehrwerkbezogene Arbeit und auf Unterrichtszeit, die keinen Zusammenhang mit dem Lehrwerk aufweist. Frau Hofmann verwendet das Lehrwerk im beobachteten Unterricht sehr selten (grau), orientiert sich aber für den Grossteil ihres Unterrichts eng am Lehrwerk (orange). Frau Hofmann zieht viele Zusatzmaterialien wie beispielsweise Arbeitsblätter bei, die das Lehrwerk zur Verfügung stellt. So orientiert sie sich für ca. 86% ihrer Unterrichtszeit eng am Lehrwerk, jedoch ohne konkret auf das *magazine* zurückzugreifen. Dies tut sie nur während etwa 3% ihrer Unterrichtszeit. 11% ihrer Unterrichtszeit weisen keinen Zusammenhang mit dem Lehrwerk auf. Frau Ott schliesslich arbeitet während 17% ihrer Unterrichtszeit mit dem Lehrwerk (grau), orientiert sich zu 60% eng am Lehrwerk (orange) und zu 23% bestreitet sie ihren Unterricht lehrwerkunabhängig (blau).

Je nach aktuellen Themen und Tagesform der Kinder setzen die Lehrpersonen das Lehrwerk also sehr variabel ein, wie das Beispiel von Frau Ott zeigt:

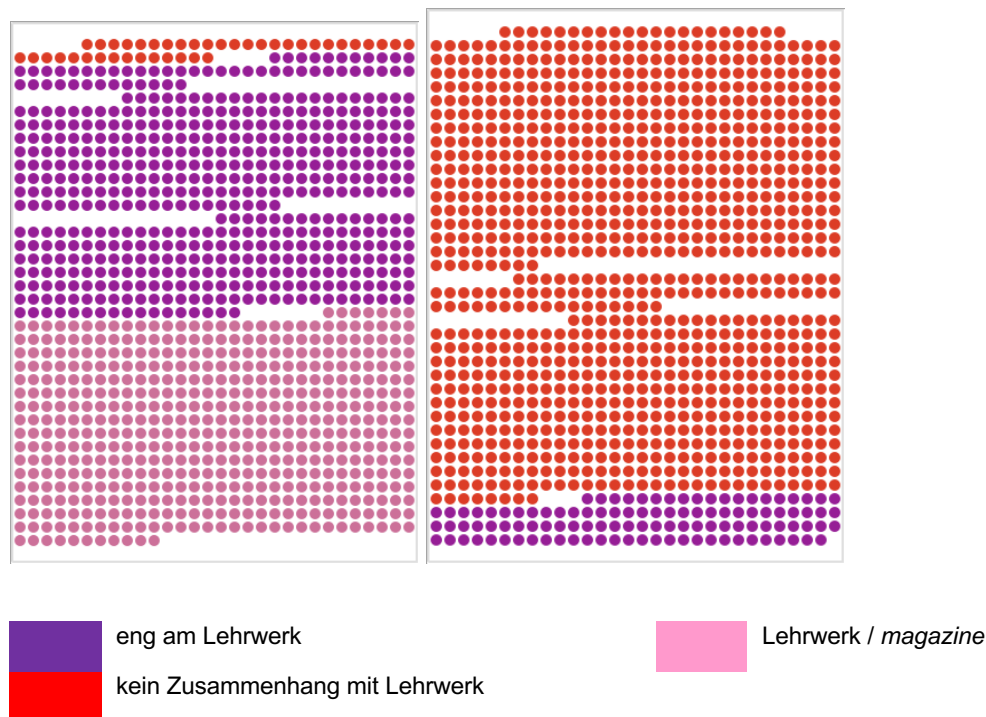


Abbildung 68: Exemplarische Verwendung des Lehrwerks von Frau Ott in den Lektionen 16 und 18.

Die Darstellung links zeigt die exemplarische Verwendung von *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) während der Lektion 16 (vgl. Abbildung 65). Der Anfang – die Nennung des aktuellen Wochentags, Datums und der Uhrzeit von meist zwei Kindern auf Französisch – führt Frau Ott in der Regel als Ritual und lehrwerkunabhängig durch (rot). Anschliessend beschäftigen sich die Lernenden mit einem Text zu einer *invention* und den entsprechenden Jahreszahlen (Ganguillet et al. 2015a, S. 60–65); sie arbeiten also mit dem Lehrwerk (lila). In der zweiten Hälfte der Lektion bearbeiten die Lernenden des 6. Schuljahres Aktivitäten (*activité B & C*; ebd., S. 68–71) und Zusatzblätter aus dem Lehrwerk, die Lernenden des 5. Schuljahres beschäftigen sich mit Experimentboxen – Zusatzmaterialien zur Lerneinheit mit den Experimenten (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 56–90). Sie orientieren sich dabei also eng am Lehrwerk (rosa).

Bei der Darstellung rechts handelt es sich um die Lektion 18 (Abbildung 55). Die Lektion beginnt ähnlich wie die Lektion 16; auch hier nennen zwei Lernende den aktuellen Wochentag, das Datum und die Uhrzeit in der Zielsprache (rot). Diesmal setzt sich die rote Sequenz aber viel länger fort, da Frau Ott nun lehrwerkunabhängige Inhalte wie Wimmelbilder und Logicals verwendet. Am Ende der Lektion beschäftigen sich die Lernenden mit Übungen zur Wortschatzarbeit und greifen hierfür auf das Lehrwerk zurück (lila).

Betrachtet man die Strategien zur Lehrwerkverwendung der vier Lehrpersonen (Shawer 2010, S. 178), zeigt sich in der Tabelle 12 folgendes Bild:

Strategien der Lehrwerkverwendung		Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	Frau Ott
Übermittlungsstrategien (ÜS)	Lehrwerk als einzige Quelle			x	
	Lineare Nutzung			x	
	Lerneinheit folgt auf Lerneinheit	(x)	(x)	(x)	(x)
Weiterentwicklungsstrategien (WS)	Adaption der <i>activités</i>	x	x		x
	Weglassung von <i>activités</i> / Lerneinheiten	x			x
	Lehrwerk als Struktur	x	x		x
<b>Zusammenfassung</b>		<b>WS</b>	<b>WS / ÜS</b>	<b>ÜS</b>	<b>WS</b>

Tabelle 12: Strategien bezüglich Lehrwerkverwendung. Eigene Darstellung, basierend auf Shower (2010, S. 181).

Im oberen Bereich in den hellen Zeilen sind drei von insgesamt zehn *Curriculum transmission strategies*, sogenannten Übermittlungsstrategien (US) aufgeführt (Shawer 2010, S. 181). Im unteren, grauen Bereich sind die *Curriculum development strategies* aufgelistet, von denen ebenfalls drei von insgesamt zehn (Shawer 2010, S. 178) herausgegriffen werden, um die vier Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Lehrwerkverwendung besser einordnen zu können. Unter *development strategies* werden Strategien verstanden, die eine Weiterentwicklung bzw. Anpassung des Lehrwerks an die vorherrschenden Rahmenbedingungen begünstigen (WS).

Mittels der Tabelle 12 wird aufgezeigt, dass Frau Hofmann das Lehrwerk tendenziell rezeptartig übermittelt, da bei ihr nur Strategien im Bereich der Übermittlung festgehalten werden können. So nutzt sie das Lehrwerk bzw. die dazugehörigen Zusatzmaterialien als einzige Quelle und relativ linear (Shawer 2010, S. 181). Frau Ott und Frau Bregger verwenden in ihrem Unterricht vor allem Weiterentwicklungsstrategien, was die Arbeit mit dem Lehrwerk betrifft. Beide Lehrerinnen passen ausgewählte *activités* an die Gegebenheiten der Klasse an, lassen einige Inhalte weg und sehen das Lehrwerk tendenziell als Struktur. Frau Eggli lässt sich nicht eindeutig zuordnen, da sie Strategien der Weiterentwicklung, aber auch Strategien der Übermittlung verwendet.

Die Übersicht «Lehrwerkrezeption in Bezug auf Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifenden Unterricht» (vgl. Kapitel 10.8) zeigt, in welchen Unterrichtsmomenten die Lehrpersonen Aufgaben aus dem Lehrwerk umsetzen, die explizit oder implizit binnendifferenzierende Hinweise enthalten (vgl. Tabelle 5). Frau Bregger setzt insgesamt zwei solche Momente um, Frau



Eggl und Frau Hofmann deren drei und Frau Ott insgesamt sieben solche Unterrichtsmomente.

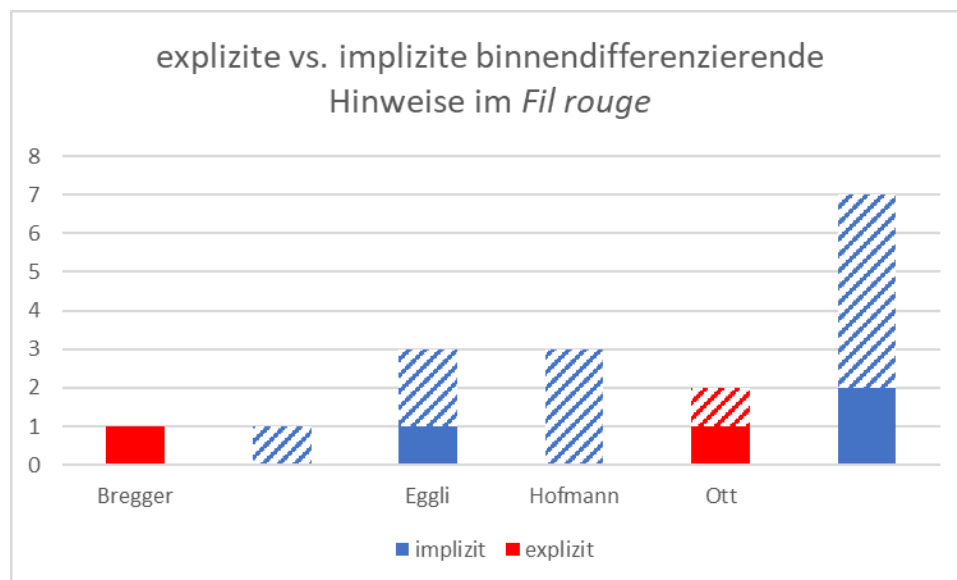


Abbildung 69: Rezeption der expliziten bzw. impliziten binnendifferenzierenden Hinweise im *fil rouge*.

In Abbildung 69 ist ersichtlich, dass Frau Bregger je einen Unterrichtsmoment mit einem impliziten Hinweis (blau) und einen Unterrichtsmoment mit einem expliziten Hinweis (rot) umsetzt. Bei der Umsetzung des expliziten Hinweises lehnt sie sich eng an den *fil rouge* an. Bei der Umsetzung des impliziten Hinweises agiert sie losgelöst vom *fil rouge* (schraffiert). Frau Eggl rezipiert einen von drei impliziten Hinweisen gemäss dem *fil rouge*, Frau Hofmann rezipiert keinen der drei impliziten Hinweise so, wie ihn der *fil rouge* vorschlägt (schraffiert). Frau Ott setzt insgesamt sieben Unterrichtsmomente um, die einen impliziten Hinweis zu Binnendifferenzierung enthalten, und setzt zwei davon gemäss dem Kommentar für die Lehrpersonen um. Von den beiden Unterrichtsmomenten, die jeweils einen expliziten Hinweis im *fil rouge* enthalten, orientiert sie sich bei der Umsetzung eines Hinweises recht eng am Lehrwerk. Aus der Abbildung 68 lässt sich ablesen, dass die Lehrpersonen sich tendenziell wenig am *fil rouge* orientieren, wenn es darum geht, binnendifferenzierende Massnahmen umzusetzen. Auch Frau Hofmann, die sich ansonsten eng an das Lehrwerk hält (vgl. Tabelle 12), setzt keine Hinweise zur Binnendifferenzierung gemäss dem *fil rouge* um.

In der separaten Broschüre «Mille feuilles in Mehrjahrgangsklassen» (Passepartout & Schulverlag 2013) werden zwölf Lernmomente aufgelistet, die sich für altersdurchmischtes Lernen (AdL) eignen. Dabei bezieht man sich in der Broschüre auf das 3. und 4. Schuljahr; die Ideen daraus lassen sich jedoch auch auf die Schuljahre 5 und 6 übertragen. In der Übersicht über die Lehrwerkrezeption in Bezug auf Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifenden Unterricht (vgl. Kapitel 10.8) sind die 59 Unterrichtsmomente aufgelistet, die im Unterricht der vier Lehrpersonen beobachtet werden können. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine

Reduktion der Komplexität zum Zweck einer nachvollziehbaren Darstellung. Es ist aber anzumerken, dass einige Unterrichtsmomente auch parallel und überlappend ablaufen und dass die Chronologie, die in der Tabelle (vgl. Kapitel 10.8) hergestellt wurde, nicht den genauen Unterrichtsverlauf widerspiegelt. Die Spalte «Lernmoment» (ebd.) bezieht sich auf die in der untenstehenden Tabelle (vgl. Tabelle 13) aufgelisteten zwölf Lernmomente für den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen. Zudem werden die insgesamt 59 beobachteten Unterrichtsmomente hinsichtlich der Verwendung des Lehrwerks (vgl. Abbildung 67) codiert und es wird herausgearbeitet, welche dieser Unterrichtsmomente, bei welchen die Lehrpersonen auf das Lehrwerk zurückgreifen oder sich eng daran orientieren, binnendifferenzierende Hinweise im *fil rouge* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) enthalten. Mit Blick auf die Rezeption des Lehrwerks der vier Lehrpersonen in den beiden rechten Spalten der Tabelle 13 kristallisieren sich Momente heraus, die tatsächlich vermehrt jahrgangsübergreifend umgesetzt werden. Der entsprechende Unterrichtsmoment (vgl. Kapitel 10.8) ist in der untenstehenden Tabelle jeweils in Klammern hinter den jeweiligen Lehrpersonen notiert.

Lernmoment gemäss Broschüre	Explizite Eignung für AdL gemäss Broschüre « <i>Mille feuilles</i> in Jahrgangsklassen»	Jahrgangübergreifend umgesetzt von...	Jahrgangstrennt umgesetzt von...
1	Musische Elemente	Eggl (25, 34, 39)	
2	Präsentieren (z.B. <i>tâche</i> )	Bregger (13), Ott (40, 44, 47, 57)	
3	Lernen durch Spielen	Bregger (16), Eggl (37), Hofmann (1, 7, 8)	Ott (43)
4	Weltwissen (Allgemeinwissen, Vorwissen)	-	-
5	Lernen durch Lehren	Bregger (13), Ott (41)	-
6	Bewusstheit für Sprachen und Kulturen	Bregger (12, 19)	
7	Ausspracheschulung	Hofmann (4)	
8	<i>Consignes / Langage de classe</i>	Bregger (14), Eggl (26, 28, 29, 35), Ott (54)	
9	Sprachentdeckungen	Eggl (22, 27)	Eggl (32)
10	Reflexion über das Lernen (Zoom, <i>Carte de navigation</i> )	Bregger (20)	
11	<i>Pour s'amuser</i>	-	-
12	Kreatives Schreiben	-	-

Tabelle 13: Zwölf Lernmomente für jahrgangübergreifendes Lernen und deren Rezeption.

Im nun folgenden Abschnitt werden die zwölf Lernmomente mit Bezug auf deren Umsetzung der vier Lehrpersonen referiert.

Musische Elemente baut nur Frau Eggl in ihren Unterricht ein (Unterrichtsmomente 25, 34, 39). Sie singt in den Lektionen 10, 12 (vgl. Abbildung 38) und 13 (vgl. Abbildung 48) jeweils jahrgangübergreifend Lieder ab CD. Die Lieder, auf die Frau Eggl zurückgreift, entstammen der CD «Bonjour Madame Fidimaa» (Maurer-Früh o. J.) und weisen keinen Zusammenhang mit dem Lehrwerk auf. Eines thematisiert das Verb *avoir*, eines das Verb *être* und eines die Farben des *arc-en-ciel*s, des Regenbogens.

Präsentationen werden von Frau Ott und von Frau Bregger umgesetzt, und zwar ausschliesslich jahrgangübergreifend. Bei Frau Ott handelt es sich bei zwei der insgesamt vier Präsentationsmomente (47 und 57) um ritualisierte Lektionsanfänge, in welchen die Lernenden das aktuelle Datum und den Wochentag etc. präsentieren, die aber keinen Zusammenhang mit dem Lehrwerk aufweisen. Für die übrigen Präsentationsmomente (13, 40, 44) lehnen sich Frau Bregger und Frau Ott eng an das Lehrwerk an, setzen sie aber recht frei um und greifen nicht auf die Hinweise zur Binnendifferenzierung im *fil rouge* (Grossenbacher et al. 2015; Ganguillet et al. 2015) (vgl. Kapitel 10.7) zurück, womöglich auch deshalb, weil diese Hinweise relativ

oberflächlich bleiben. In all diesen Präsentationsmomenten werden *tâches* präsentiert (vgl. Kapitel 10.8).

Gemäss der Broschüre «*Mille feuilles* in Mehrjahrgangsklassen» (Passepartout & Schulverlag 2013) eignen sich Spiele besonders für jahrgangsübergreifenden Unterricht. Zwar übt keine der beobachteten Lehrpersonen den Klassenwortschatz in Spielform mit ihren Lernenden, wie dies die Broschüre (ebd., S. 9) explizit anregt.

Lernen durch Spielen bzw. verschiedene Spielformen setzen alle vier Lehrpersonen jahrgangsübergreifend ein. In Unterrichtsmoment 16 setzt Frau Bregger ein *Non-Sense*-Spiel zum Üben von Verbindungen aus dem Lehrwerk um (Ganguillet et al. 2015b, S. 78–81), nicht jedoch den binnendifferenzierenden Hinweis. Dabei steht explizit die Verwendung der *langage de classe* (Sauer & Wolff 2018, S. 92; vgl. Kapitel 2.4.2) im Vordergrund, Frau Bregger übt die entsprechenden Redemittel zu Beginn nochmals mit den Lernenden. Die Lernenden werden angehalten, ausschliesslich Französisch zu sprechen:

*Et aujourd, hui, c'est que parler français.* Wir machen wieder mal ne Sequenz... *que parler français.* Ich höre kein deutsches Wort. Was hilft uns, dass wir das schaffen? [...] Auf wieviel stellen wir? 10 Minuten? Mindestens. Schaffen wir, okay? Ich stelle wieder den Wecker. *Alors, maintenant on fait des groupes* (Bregger, Lektion 7 20190425, 00:06:38).

Frau Hofmann verbindet Spielen eng mit dem Üben von Zahlen<sup>76</sup>, wie die Unterrichtsmomente 1 und 8 aufzeigen (vgl. Kapitel 10.8). Dabei scheint die Automatisierung im Zentrum zu stehen. Sie übt die Zahlen als Plenumsaktivität. Die ganze Klasse bildet einen Kreis und dann wird rhythmisiert gezählt und geklatscht. Dabei werden auch die Zahlenreihen geübt und es wird rückwärts gezählt. Diese Aktivität bindet alle Kinder gleichermassen ein, fördert die Koordination und ermöglicht ein wenig Bewegung im Unterricht (vgl. Kapitel 2.4.4). Es handelt sich aber um eine geschlossene Aufgabe, da die richtigen Antworten vorgegeben sind. Zudem warten die Kinder manchmal lange, bis sie wieder an der Reihe sind, denn der Kreis setzt sich bei Frau Hofmann aus 19 Schüler:innen zusammen. Für beide Zahlenspiele lehnt sie sich an das Lehrwerk an (*activité E*, Ganguillet et al. 2015a, S. 75). Dabei setzt sie teilweise um, was im Lehrwerk zu Binnendifferenzierung steht. Sie integriert zwar das Üben der Zahlen immer wieder in den Unterricht, sodass die Lernenden «den Zahlen mehrmals in kurzen, aber intensiven Übungsphasen begegnen» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 46), allerdings sind

---

<sup>76</sup> Die Zahlen werden im Lehrwerk explizit in folgenden *activités* thematisiert: Im Lehrwerk des 5. Schuljahres in *activité F* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 48–50) geht es darum, zu erfahren, «wie die zweistelligen Zahlen in der französischen Sprache aufgebaut sind [...]» und mittels einer Lernsoftware und einem Würfelspiel zu üben, «die Zahlen von 0 bis 100 zu benennen» (ebd., S. 48). Dabei ist anzumerken, dass sich die Lernenden im dritten und vierten Schuljahr bereits mit Zahlen beschäftigt haben und Zahlen «im Zahlenraum von 1 bis 12 in verschiedenen Situationen» angewendet haben (ebd., S. 48). Im Lehrwerk des 6. Schuljahres werden die Zahlen in den Inputtexten zu den *inventions* (Ganguillet et al. 2015a, S. 60–65) und in den *activités E* (Ganguillet et al. 2015a, S. 75–76) in Form von Jahreszahlen und G (ebd., S. 80–83) zur Vorbereitung auf die *tâche* thematisiert.

die Lernenden immer im Plenum mit dem Üben von Zahlen beschäftigt und dem Hinweis, dass die Lernenden «unterschiedlich viel Zeit aufwenden müssen, bis sie sich im Umgang mit Zahlen relativ sicher fühlen» (ebd., S. 46) kommt Frau Hofmann so kaum nach. In der Lektion 4 spielt Frau Hofmann zudem das Spiel «Ciseaux, pierre, feuille» aus *On bavarde* (Sauer 2018, Aufgabenkarte 10) in Dreiergruppen. Dabei pickt sie jeweils eine Gruppe heraus und spielt mit dieser Gruppe mit (Unterrichtsmoment 7), während die übrigen Lernenden, die gerade nicht am Spielen sind, Arbeitsblätter bearbeiten.

Anhand dieser beiden Unterrichtsmomente (7 und 16) zeigt sich ein wesentlicher Unterschied im Unterricht von Frau Hofmann und von Frau Bregger. Während Frau Bregger die Gruppen autonom arbeiten lässt (Bonnet 2020, S. 101) und den Lernenden so mehr Verantwortung überträgt (Wagener 2010, S. 74), kann sich in Frau Hofmanns Unterricht echtes kooperatives Lernen kaum entfalten, da sie als Expertin in jeder Gruppe mitspielt und weiterhin die Verantwortung für die Lösung trägt. Die Kinder bleiben dabei eher passiv und von ihr abhängig (Wagener 2010, S. 74) (vgl. Kapitel 3.7).

Frau Eggli und Frau Ott orientieren sich stärker an der *activité F* aus dem Lehrwerk (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 44). Beide setzen einen Ball ein und lassen die Kinder jeweils zu zweit üben. Mit dieser Aufgabe bauen sie mehr Bewegung in den Unterricht ein, als wenn die Kinder im Kreis stehen. Zu zweit sind die Kinder stärker gefordert, weil sie rasch wieder an der Reihe sind.

Bei Frau Eggli findet diese Zählspielsequenz als Einstieg in der Lektion 13 statt (vgl. Abbildung 48) und dauert etwa sechs Minuten (Unterrichtsmoment 37). Frau Ott lässt nur die Lernenden des 6. Schuljahres mit den Bällen üben (Unterrichtsmoment 43). Die Kinder des 5. Schuljahres bereiten sich parallel darauf vor, ihre *tâche* zu präsentieren. Dafür erhalten sie fünf Minuten Zeit. Für Frau Ott scheint die Aufgabe also eher eine kurze Überbrückung darzustellen, was auch das Transkript der Lektion belegt:

« *La sixième classe, tu peux... apprendre les chiffres si tu veux*<sup>77</sup> » (Ott, Lektion 15, 20181114, 00:04:10).

Es bleibt an dieser Stelle unklar, was die Lernenden des 6. Schuljahres tun sollen, wenn sie keine Zahlen lernen wollen. Die Sequenz läuft recht chaotisch ab, Frau Ott unterstützt immer wieder die Lernenden des 5. Schuljahres und von den Kindern des 6. Schuljahres formieren sich nur zwei Zweiergruppen, die mit dem Ball die Zahlen üben. Die übrigen Kinder stehen in Gruppen zusammen oder zeichnen.

Momente des Lernens durch Lehren, beispielsweise mittels Expert:innen (Zumwald 2010, S. 61) können gewinnbringenden jahrgangsübergreifenden Unterricht auszeichnen. Inwiefern informelle Momente des Lernens durch Lehren in den beobachteten Lektionen zwischen den

---

<sup>77</sup> Sechste Klasse, du kannst... die Zahlen lernen, wenn du möchtest.

Lernenden stattfinden, wurde im Rahmen des vorliegenden Projekts nicht erhoben. Von den Lehrpersonen wurden solche Momente zwei Mal angeregt – einmal von Frau Bregger (Unterrichtsmoment 13) und einmal von Frau Ott (Unterrichtsmoment 41). Hier zeichnet sich aber ein markanter Unterschied ab. Frau Ott nutzt die Expertise der älteren Kinder, also der Kinder des 6. Schuljahres, damit die Kinder des 5. Schuljahres zur Präsentation der *tâche* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 53–55) Rückmeldungen erhalten. Dabei ist der tatsächliche Lern- und Wissensstand der Kinder irrelevant. Frau Bregger regt einen Moment des Lernens durch Lehren ebenfalls in der *tâche*-Präsentation an. Da jedoch die Kinder des 4. Schuljahres ihre Geschichten zur Kuh Marta präsentieren (Bertschy et al. 2013, S. 73–75), sind nicht nur die älteren Lernenden, sondern auch die Lernenden des 3. Schuljahres aufgefordert, Rückmeldungen zu den Geschichten zu geben.

Momente der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen finden sich nur im Unterricht von Frau Bregger, und da nur in den Lektionen mit dem 5. Schuljahr. Deshalb werden an dieser Stelle diese Momente nicht weiter fokussiert.

In Lektion 2 (vgl. Abbildung 26) schult Frau Hofmann die Aussprache ihrer Lernenden in jahrgangsübergreifender Partnerarbeit in Minute 34 bis 40.

Auch die Anweisungen (*Consignes*) werden von drei der vier Lehrpersonen jahrgangsübergreifend thematisiert, nur Frau Hofmann verzichtet darauf.

Frau Bregger übt die Anweisungen pantomimisch am Ende der Lektion 6 (vgl. Abbildung 42) und baut damit auch noch ein wenig Bewegung in den Unterricht ein (Unterrichtsmoment 14). Frau Egli übt die Anweisungen einmal ebenfalls pantomimisch (Unterrichtsmoment 26), einmal mittels *Learning Apps* (Unterrichtsmoment 29) und zweimal schriftlich (Unterrichtsmomente 28, 35). Einmal davon verwendet sie ein eigens kreierte Arbeitsblatt.

Frau Ott lehnt sich eng an die *activité* E «Instructions pour faire des expériences» aus dem Lehrwerk an (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 74–77) (Unterrichtsmoment 54); Hinweise zur Binnendifferenzierung sind hier keine enthalten. Frau Ott visualisiert jedoch diese *consignes* zusätzlich mittels Kärtchen, sodass die Lernenden die Anweisungen nicht nur hören, sondern sie auch lesen bzw. sich das Schriftbild einprägen können.

Anzumerken ist, dass die pantomimische Umsetzung der *consignes* (Unterrichtsmomente 14, 26) spielerisch erfolgt und der Kategorie «Lernen durch Spielen» zugeordnet werden könnte. Auch zeigt sich in all den beobachteten Unterrichtsmomenten in Zusammenhang mit den *consignes*, dass ausschliesslich die Lehrpersonen Anweisungen geben, und dass sie hier keine Momente des Lernens durch Lehren einbauen.

Sprachentdeckungen lassen sich in Frau Egglis Unterricht am Anfang der Lektion 9 (vgl. Abbildung 45) beobachten (Unterrichtsmoment 22). Hier wird besprochen, wie sich zweistellige Zahlen zusammensetzen. Der Prozess wird stark von Frau Egli gesteuert. Die Hinweise zum

kooperativen Lernen und zu einer induktiven Herangehensweise aus dem *fil rouge* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 44) werden von Frau Egli nicht umgesetzt.

In Lektion 10 von Frau Egli wird die Regel zu den Imperativen im Singular und im Plural besprochen. Obschon die *consignes* (Unterrichtsmoment 26) zuerst entdeckend und induktiv thematisiert werden, steht das Festhalten der Regel im Vordergrund. Frau Egli lässt die Lernenden des 5. Schuljahres jahrgangsgetreunt (Unterrichtsmoment 32) der Lektion 11 (vgl. Abbildung 25) zudem die Negation entdecken, indem die Lernenden in den Witzen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 16–24) die Verneinungen markieren.

In Lektion 8 hält Frau Bregger Rückschau auf die Lerneinheit «Blagues», indem sie sich mit den Lernenden des 5. Schuljahres über die *Carte de navigation* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 14–15) austauscht. Da sie lediglich mit drei Kindern arbeitet, ist hier ein vertieftes Gespräch möglich.

Die weiteren Lernmomente «Pour s’amuser» und «Kreatives Schreiben», die in der Broschüre «*Mille feuilles* in Mehrjahrgangsklassen» (Passepartout & Schulverlag 2013) vorgeschlagen werden, können im Unterricht der vier Lehrpersonen nicht beobachtet werden.

Allerdings zeigt sich, dass sich insbesondere die Thematik der Zahlen für jahrgangsübergreifenden Unterricht zu eignen scheint, da – bis auf Frau Bregger – alle Lehrpersonen nebst den Zählspielen weitere Momente mit Zahlen in ihren Unterricht einbauen. Diese Unterrichtsmomente mit Zahlen sind in der Übersichtstabelle im Anhang (vgl. Kapitel 10.8) jeweils orange markiert.

Frau Egli setzt nebst dem bereits beschriebenen Zählspiel mit dem Ball (Unterrichtsmoment 37) dreimal Zahlen jahrgangsübergreifend ein (Unterrichtsmomente 22, 23, 24). Dabei orientiert sie sich grundsätzlich am Lehrwerk, adaptiert aber auch Zusatzblätter für ihre Zwecke.

Frau Hofmann übt die Zahlen ausschliesslich mündlich im Kreis (Unterrichtsmomente 1, 8).

Frau Ott setzt nach den Präsentationen in Lektion 15 Zeit ein für das Üben von Zahlen (Unterrichtsmomente 45, 46). Zuerst lesen die Kinder zu zweit Zahlen ab der Wandtafel und korrigieren sich gegenseitig, danach diktiert Frau Ott den Kindern drei Zahlen und die Lernenden überprüfen im Anschluss, ob sie die Zahl richtig geschrieben haben.

Auch Rituale scheinen sich im jahrgangsübergreifenden Unterricht zu bewähren, zumindest sind solche im Unterricht von Frau Ott zu beobachten (Unterrichtsmomente 47, 57). Hier nennen jeweils zwei Kinder das aktuelle Datum, den Wochentag, ihren eigenen Namen, gegebenenfalls das Wetter, etc.

Wird die Übersicht der Lehrwerkrezeption bezüglich Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifenden Unterricht (vgl. Kapitel 10.8) in Bezug gesetzt zu Tabelle 12, zeigt sich, dass in Frau Hofmanns Unterricht der Code «kein Zusammenhang mit Lehrwerk» (Code 3) gar nie vergeben werden konnte. Sie orientiert sich also als einzige der vier Lehrpersonen immer mehr

oder weniger eng am Lehrwerk, was die These untermauert, dass sie aufgrund ihrer verwendeten Strategien tatsächlich vor allem als Übermittlerin des Lehrwerks gilt.

### 7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Videos

Ziel dieses Kapitels ist es, die wichtigsten Ergebnisse aus dem Datensatz der videografierten Unterrichtslektionen in aller Kürze zusammenzufassen. Hierfür wird die in Kapitel 7.2 eingeführte Tabelle 11 ergänzt und erweitert.

	<b>Differenzierungs- massnahmen</b>	<b>Frau Breg- ger</b>	<b>Frau Eggli</b>	<b>Frau Hof- mann</b>	<b>Frau Ott</b>
1	Quantitative Differen- zierung	1x	1x		
2	Qualitative Differen- zierung: Adaptive Unter- stützung	5% (D & F)	29% (D & F)	17% (v.a. CH-D)	10% (D & F)
3	Qualitative Differen- zierung: Visualisierungen	43x F	12x F 15x D	12xF 19xD	34x F
4	Qualitative Differen- zierung: Autonome Ent- scheidungen bzgl. Material / Sozialform		6x	2x	4x
5	Qualitative Differen- zierung: Bewegtes Ler- nen	4%	5%	8%	2%
6	Qualitative Differen- zierung: Umräumphasen	2%	4%	5%	13%
7	Qualitative Differen- zierung: LP passiv	2.3%	8%	10%	8.6%
8	Differenzierung nach Sozialformen: Einsatz Plenum	12%	30%	30%	30%
9	Qualitative Differen- zierung: Verwendung der Zielsprache	41% F	20% F	22% F	30% F
10	Strategien der Lehr- werkverwendung	WS	ÜS/WS	ÜS	WS

Tabelle 14: Vorkommen binnendifferenzierender Massnahmen im videographierten Unterricht.

Quantitative Differenzierungsmomente lassen sich nur im Unterricht von Frau Bregger und Frau Eggli beobachten – und nur bezogen auf die Menge an gestellten Aufgaben, nicht auf ein Mehr an Zeit, das zur Verfügung gestellt worden wäre.



Alle Lehrpersonen unterstützen ihre Lernenden adaptiv. Unterschiede hinsichtlich der Schuljahre sind vernachlässigbar. Bis auf Frau Ott sind bei allen Lehrpersonen am meisten adaptive Unterstützungsformen im organisatorischen Bereich beobachtbar. Die Unterschiede in Bezug auf die Dauer dieser adaptiven Unterstützungsformen im Verhältnis zur gesamten Unterrichtszeit sind gross, wie die zweite Zeile in der Tabelle 14 aufzeigt. In Bezug auf die Sprache fällt auf, dass insbesondere Frau Hofmanns adaptive Unterstützung oft auf Schweizerdeutsch erfolgt. Frau Ott unterstützt ihre Lernenden vor allem mittels direkter Hilfe, Frau Hofmann und Frau Bregger tendenziell mittels indirekter Hilfe (vgl. Kapitel 3.7).

Frau Hofmann visualisiert vor allem an der Wandtafel. Sie begleitet ihre Visualisierungen öfter mit der deutschen als mit der französischen Sprache. Bei Frau Eggli ist dies ähnlich. Es fällt auf, dass sowohl Frau Ott als auch Frau Bregger dann, wenn sie Visualisierungen einsetzen, in den beobachteten Lektionen stets die Zielsprache einsetzen. Hier zeigt sich ein Zusammenhang mit der Verwendung der Zielsprache, die bei Frau Bregger und Frau Ott den grösseren Anteil ausmacht als bei Frau Hofmann und Frau Eggli. Bewegtes Lernen oder von den Lehrpersonen initiierte Bewegungspausen lassen sich im videografierten Unterricht pro Lehrperson in einem bis zwei Unterrichtsmomenten beobachten, diese sind in der Tabelle im Anhang (vgl. Kapitel 10.8) fett gedruckt.

Unterrichtszeiten mit möglicherweise ungenutztem Potential für binnendifferenzierende Massnahmen finden sich in der Tabelle 14 in den Umräumphasen (Zeile 6) oder in denjenigen Phasen, in denen die Lehrperson weitestgehend passiv bleibt (Zeile 7). Bei Frau Bregger machen diese leeren Unterrichtszeiten insgesamt weniger als 5% aus, während sie bei Frau Ott mehr als 20% (!) der Unterrichtszeit beanspruchen. Die beiden übrigen Lehrpersonen pendeln sich dazwischen ein.

Es fällt auf, dass Frau Bregger mit lediglich 12% ihrer Unterrichtszeit auf die Sozialform «Plenum» zurückgreift (Zeile 8). Zudem zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Strategien der Lehrwerkverwendung (Zeile 10) und der Verwendung der Ziel- bzw. der Unterrichtssprache (Zeile 9). Frau Eggli und Frau Hofmann, die beide vor allem Übermittlungsstrategien hinsichtlich der Lehrwerkverwendung zeigen, gestalten ihren Französischunterricht mit 20 bzw. 22% wenig in der Zielsprache Französisch. Die konsequenteste Übermittlerin des Lehrwerks, Frau Hofmann, bedient sich zudem oft des Schweizerdeutschen in ihrem Französischunterricht.

Die Forschungsfrage I – ***Welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung werden im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert?*** – lässt sich an dieser Stelle vorerst für die vier Lehrpersonen meiner Studie beantworten. Inwiefern sich diese Ergebnisse auf andere Kontexte und weitere Lehrpersonen übertragen lassen, ist Gegenstand der Diskussion in Kapitel 8.

## 7.4 Ergebnisse aus den Interviews

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage – **Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten, jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?** – werden die beiden problemzentrierten Interviews herbeigezogen. Dabei handelt es sich um das Interview 1, dessen inhaltlicher Schwerpunkt das Konstrukt der Mehrjahrgangsklassen bzw. des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bildet, und Interview 2, das die Differenzierung in den Vordergrund rückt. In diesem Kapitel erfolgt die Gesamtdarstellung der Überzeugungen aller vier Lehrpersonen, wobei in einem ersten Schritt pro Lehrperson und Interview eine Fallzusammenfassung<sup>78</sup> präsentiert und in einem zweiten Schritt eine kategorienbasierte Auswertung zu den insgesamt acht Oberthemen (vgl. Tabellen 7 und 8) vorgenommen wird, die pro Thema in einem Fallvergleich mündet, der wiederum der Einzelfallbetrachtung dient.

Das Kapitel wird abgerundet durch eine wortbasierte qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 197), bevor auf die Antworten zur zweiten Forschungsfrage in einem separaten Kapitel eingegangen werden.

### 7.4.1 Fallzusammenfassung Frau Bregger – Interview 1

Gemäss Frau Bregger ist es möglich, guten Französischunterricht mit mehreren Niveaus abzuhalten, aber es brauche viele Voraussetzungen dafür, wie die Lehrperson, die positiv eingestellt sei, aber auch Halbklassenunterricht für Einführungen. Anfangs habe sie grosse Schwierigkeiten gehabt, die beiden Jahrgänge unterzubringen, jetzt mit Erfahrung – ein weiterer Punkt – funktioniere es gut. Sie schaffe es, die Kinder zu motivieren, denn diese hätten keine schlechteren Leistungen als andere Kinder im Dorf, die eine Jahrgangsklasse besuchten.

Aber sie wüsste nicht, wie es wäre, wenn sie alle Französischlektionen gemischt unterrichtete. Es wäre einen Versuch wert und sie würde es sich vielleicht zutrauen, je nach Klassengrösse. Im Moment habe sie eine kleine 5. und 6. Klasse, da würden die Kinder in einer solch kleinen Gruppe unglaublich profitieren.

Sie halte sich grundsätzlich ans Lehrwerk, stelle ab und zu Dinge selbst her und benutze die Zusatzblätter der Plattform des Schulverlags.

Sie verändere die Reihenfolge der *activités* in einer Lerneinheit sehr oft, damit es für die Klasse passe. Sie habe es bisher noch nie geschafft, die Kinder ganz selbstständig an einer

---

<sup>78</sup> Die Fallzusammenfassungen erfolgen in komprimierter Form und nicht als Zitate (Kuckartz 2018, S. 112), aber ich verwende hierfür die indirekte Rede, um möglichst nahe an der Ausdrucksweise der befragten Lehrpersonen zu bleiben. Ich gebe in den Fallzusammenfassungen der Kapitel 7.4.1-7.4.4 auch diejenigen Genderformen wieder, die die Lehrpersonen benutzen.

Lerneinheit arbeiten zu lassen, weil sie manchmal denke, wenn es gemeinsam mündlich gemacht werde, fänden es die Kinder schneller und hätten dann mehr Zeit für einen anderen Teil der Lerneinheit.

Aufgrund ihrer Erfahrung brauche Frau Bregger fast keine Unterlagen mehr für die Planung. Sie wisse, worauf zu achten sei, und nehme die Unterlagen nur hervor, wenn sie etwas ganz Bestimmtes wissen wolle.

In einer Lektion mit zwei Jahrgängen gebe es immer einen gemeinsamen Teil, zum Beispiel mit einem Lied, da gehe es ihr darum, die Aussprache zu üben und einfach Freude an der französischen Sprache zu haben. Zum Teil nehme sie auch eigene Lieder, die nicht aus dem Lehrwerk stammten. Dann habe sie quartalsweise Themen, die sie mit allen mache, aber Einführungen organisiere Frau Bregger bewusst jahrgangsgetreunt, damit die Lernenden nachher auch selbstständig arbeiten könnten. Mittlerweile wisse sie genau, welche Dinge selbstständig funktionierten und wo die Kinder viel Unterstützung benötigten.

Für sie sei es wichtig, dass die Kinder vom Spiralprinzip profitierten; hoffentlich falle es ihnen dann wieder leichter, sich zu erinnern und damit weiterzufahren. Sie möchte die Mehrjahrgangsklasse ja auch nutzen. Frau Bregger habe im 5./6. Schuljahr noch nie ganze Lerneinheiten klassenübergreifend gemacht, obschon man es einmal diskutiert habe, aber sie hätten im Kollegium dann gemerkt, es funktioniere nicht, es sei zu viel aufeinander aufgebaut. Eine Kollegin des 3./4. Schuljahres habe es ausprobiert und Frau Bregger habe dann diese Kinder bekommen und nicht viel gemerkt.

Die *tâche* und die jeweils spezifischen Elemente einer Lerneinheit würde Frau Bregger nie klassenübergreifend machen, weil die Lernenden da nicht im Thema drin wären.

Wenn sie eine Jahrgangsklasse hätte, würde Frau Bregger wahrscheinlich das Spiralprinzip viel weniger nutzen, weil es ihr nicht einfallen würde, Dinge aus dem 6. Schuljahr im 5. Schuljahr zu machen, obschon es mit ein wenig Vorbereitung möglich wäre.

Würde man das Lehrwerk anpassen, wäre es auch möglich, mit mehreren Jahrgängen am Gleichen zu arbeiten, aber so, wie es jetzt sei, würde sie es nicht jahrgangsübergreifend nutzen.

Die Pult- oder Sitzordnung spielt für Frau Bregger im Französisch keine grosse Rolle. Je nach Art der Sozialform wechselten die Kinder sowieso ihre Plätze. Aber wenn sie in der gemeinsamen Lektion mit dem einen Schuljahr arbeite und die Kinder des anderen Schuljahres eine Frage hätten, würden sie sich gegenseitig helfen, das funktioniere gut. Sie sitze auch gern gemeinsam an einem grossen Tisch, um da mündlich zu arbeiten.

#### 7.4.2 Fallzusammenfassung Frau Bregger – Interview 2

Frau Bregger versteht unter Differenzierung, dass die Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten unterschiedlich weit seien. Und sie versuche, die Kinder da, wo sie seien,

abzuholen und zu unterstützen. Sie habe also zwar ein gemeinsames Thema und es werde am gleichen gearbeitet, und trotzdem gebe sie kleine Hilfen oder zusätzliche Aufgaben, um die Kinder individuell zu fördern. Und in der Mehrjahrgangsklasse seien die Unterschiede noch viel grösser und sichtbarer.

Differenzierung spiele in ihrem Französischunterricht immer wieder eine Rolle, es gebe Dinge, die sie von allen einfordere, wie eine Grundlage, aber dann schaue sie darauf, was die Kinder brauchten. Es gebe welche, die seien sehr stark in Sprachen und denen könne sie zusätzliches Futter geben. Sie erwarte mehr von diesen Kindern und versuche, sie so zu fördern, dass ihnen nicht langweilig werde.

Dann habe sie Kinder, die seien erst später in die Schweiz gekommen und seien noch am Deutsch lernen, die brauchten einfach andere Unterstützungsformen. Es sei schon schwierig, den Auftrag auf Deutsch zu verstehen, und bei diesen Kindern versuche Frau Bregger, einfachere Texte oder Möglichkeiten zu geben, damit sie nicht überfordert seien. Sie möchte, dass die Kinder weder gelangweilt noch überfordert seien.

Einzelne Kinder brauchten länger, um etwas zu erarbeiten oder erlernen; andere seien schneller fertig. Sie gebe ihnen Zusatzmöglichkeiten, damit sie nicht gleich lange wie die anderen am Thema sein müssten, weil sie es ja schon könnten. Im überarbeiteten *Mille feuilles* (Cavelti & Derron 2019) habe es hinten Arbeitsblätter, das finde sie praktisch. Da wähle sie zum Teil oder lasse die Kinder wählen. Sie schaue auch, welche Kinder die Möglichkeit hätten, zuhause zu üben. Für einzelne Kinder spreche Frau Bregger den Text auf, sodass sie beispielsweise die Aussprache zuhause gut üben könnten.

Bei den Experimenten seien die Kinder unterschiedlich lange am Arbeiten und sie lasse ihnen die Zeit, die sie brauchten. Sie mache wenig in der Gruppe, weil es dann schwierig sei, herauszufinden, wer was gemacht habe. Es sei ihr wichtig, die Gruppen immer wieder zu tauschen, damit die Kinder unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten würden.

Die Kinder könnten verschiedene Wörterbücher selbstständig nutzen, Laptops zum Wörter nachschauen – ihr sei wichtig, dass alles gebraucht werden dürfe.

Im 5. Schuljahr gebe es die Experimente und damit die nicht langweilig würden, habe Frau Bregger aus bestehenden Büchern weitere Experimente entwickelt und habe somit eine grössere Auswahl. Die Kinder könnten nach ihren Interessen Experimente wählen. Dabei würden sie mehrere Experimente aufschreiben und Frau Bregger teile die Kinder dann so zu, wie es ihren sprachlichen Fähigkeiten entspreche. So arbeiteten alle an den Experimenten, aber auf unterschiedlichen Levels.

Mit der Erfahrung und mit der überarbeiteten Version (Cavelti & Derron 2019) werde sie beim Differenzieren unterstützt. Vorher habe sie viele Dinge selbst hergestellt, um den Lernenden mehr Möglichkeiten zu geben.

In Bezug auf den Übertritt fände sie die Situation jetzt viel klarer und deutlicher, weil man sehe, wo die Kinder stünden, was sie leisten könnten und wie sie mit diesen Schwierigkeiten umgingen.

In ihrem idealen jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht würde Frau Bregger mit beiden Jahrgängen an einem gemeinsamen Thema arbeiten, nicht an unterschiedlichen Lerneinheiten. Und sie wäre gerne zu zweit im Unterricht mit kleinen Gruppen, um die Kinder individuell zu fördern. Alle hätten ein Tablet und es gäbe keine technischen Probleme. Und man hätte viel mehr Lektionen Französisch, jeden Tag mindestens eine.

Frau Bregger sage den Kindern immer wieder, dass sie Französisch bis zum Ende ihrer Schulzeit nicht beherrschen würden und dass sie dafür noch ein paar Monate in den frankophonen Sprachraum gehen müssten. Das Ziel sei jetzt eigentlich, Freude zu haben und Strategien zu lernen, sich quasi das Handwerk zu holen. Ja, die Kinder seien für Englisch mehr motiviert, das sei näher an ihrem Lebensalltag, und trotzdem würden ihre Schülerinnen und Schüler zu einem grossen Teil motiviert weitergehen. Wenn sie unmotiviert wären, hätten die Lehrpersonen vielleicht verpasst, individuelle Lernziele zu setzen. In ihren Augen hätten Lehrpersonen da eine grosse Verantwortung.

#### 7.4.3 Fallzusammenfassung Frau Eggli – Interview 1

Laut Frau Eggli hat der Unterricht mit mehreren Jahrgängen den Vorteil, dass die Kinder etwas aufnehmen und merken würden, dass sie das schon mal gehört oder gemacht hätten. Ihr gebe es die Möglichkeit, dass man ein bisschen vorgreifen könne und dann, wenn es bei den Kindern aktuell sei, intensiv festigen könne. Wenn Frau Eggli mit allen Kindern am Gleichen arbeite, könne sie die Kinder des 6. Schuljahres gut einsetzen und das entlaste sie. Wenn ältere Kinder den jüngeren Lernenden etwas erklärten, würden Inhalte gefestigt und so profitierten alle.

Bei der Planung ist ihr wichtig, dass alle zum Zug kämen und dass sie bei allen einmal gewesen sei. Das sei die grösste Herausforderung, dass man plötzlich merke – da sind ja noch zwei Kinder. Manchmal sei es schwierig abzuschätzen, wie lange die Kinder wohl an einer Aufgabe verweilten.

Und die Übergänge müssten möglichst flussend sein. Das verschaffe Klarheit und mache den Unterricht stimmiger. Manchmal erstelle sie selbst Zusatzmaterial, auch im Zusammenhang mit älteren Lehrwerken.

Klassenübergreifend habe sie sich im letzten Jahr stark auf das Sprechen konzentriert, denn wenn man beispielsweise nur ein Kind pro Jahrgang habe, müsse dieses ja gezwungenermassen mit Kindern aus anderen Jahrgängen mündlich arbeiten.

Frau Eggli ist noch auf kein Element gestossen, das sie nie klassenübergreifend machen würde. Für die Kinder des 3. Schuljahres gebe es sicher Dinge, die nicht so geeignet seien, aber ihr falle gerade nichts ein.

Wenn sie eine Jahrgangsklasse unterrichten würde, würde sie manchmal gerne noch länger an einem einzelnen Thema verweilen, aber jetzt habe sie dann halt noch drei andere Themen parallel. Sie hätte gerne mehr Kapazitäten, um zusätzliche Materialien zu erstellen.

Im Schulzimmer hätten die Kinder einen fixen Sitzplatz. In den häufigen Partnerarbeitsphasen wählten sie ihren Arbeitsplatz selbst.

#### 7.4.4 Fallzusammenfassung Frau Eggli – Interview 2

Frau Eggli versteht unter Differenzierung, dass sie sich als Lehrperson bewusst sei, viele verschiedene Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse zu haben. Dabei versuche sie, auf jedes Kind einzugehen. Das sei sicher nicht immer gleich stark möglich. Sie versteht darunter auch, dass sie versuche, vom Unterricht und vom Programm her zu differenzieren. Fünfzehn verschiedene Programme bereitzuhalten sei schwierig, aber dass sie zumindest teilweise Abstufungen mache und dass so jedes Kind irgendwo anknüpfen könne. So könne sie die Kinder dort abholen, wo sie seien, und dann auf verschiedene Wege schicken.

Differenzierung spiele in Frau Egglis Unterricht auf jeden Fall eine Rolle. Es kämen ohnehin viele Unterschiede zusammen, und dadurch, dass sie zum Teil alle vier Jahrgänge (3.-6. SJ) gleichzeitig habe, sei sie eigentlich dauernd am Differenzieren. Auch innerhalb eines Jahrgangs sei Differenzierung nötig. Sie könne nicht von jedem Kind das Gleiche verlangen.

Wenn Frau Eggli mit der Klasse zum Beispiel zu einem bestimmten Thema den Wortschatz anschau, müsse sie schon die Menge differenzieren.

In Gruppenarbeiten schau sie, dass ein stärkeres Kind mit einem schwächeren Kind arbeite oder je nachdem halt zwei Schwächere zusammen, wenn es um etwas anderes gehe. Oder dass sie verschiedene Übungsmöglichkeiten anbiete und die verschiedenen Kanäle bediene, also auditiv und visuell.

Und punkto Aufgabenschwierigkeit – alle machten zwar dasselbe, aber einige Kinder würden vielleicht noch eine Zusatzaufgabe bearbeiten. Sie habe auch ein auditiv schwaches Kind, welches Aufträge zusätzlich schriftlich erhalte. Sie setze dann Medien entsprechend gezielt ein.

Einige Kinder müssten nur Wörter lernen, andere dazugehörige Sätze, je nachdem, welches Niveau (Sek, Real<sup>79</sup>) sie im 7. Schuljahr anstrebten.

In Englisch ziehe sie es knallhart durch mit Englisch sprechen und das gehe erstaunlicherweise ziemlich gut. Das Französische mache den Kindern mehr Mühe, aber da versuche Frau Eggli, möglichst viele Aufträge auf Französisch zu geben. Es gebe aber einige Kinder, die bräuchten die Sicherheit, es auf Deutsch zu erfahren. Oder sie lasse sich von den Kindern nochmals repetieren oder übersetzen, weil sie sicher sein müsse, dass alle verstanden hätten, was es nun zu tun gäbe.

Bei Spielen verlange sie manchmal, dass die Lernenden wirklich nur ganz einfache französische «Befehle» (*consignes*) von sich geben sollten, aber sonst sei es schwierig, sie wirklich ausschliesslich in der Zielsprache sprechen zu lassen.

Nach den Halbklassenlektionen<sup>80</sup> sei sie erschöpft, weil sie dann so nahe an den einzelnen Kindern dran sei.

Frau Eggli ist froh über die neuen Zusatzmaterialien, insbesondere in der neuen Auflage des 5. Schuljahres (Cavelti & Derron 2019), die könne man super einsetzen zum Differenzieren und auch mit der Erfahrung könne man Differenzierungen machen, wenn sie nicht ohnehin schon gegeben seien. Auch die Online-Materialien brauche sie häufig und habe da viel zur Verfügung.

In Bezug auf den Übertritt ins 7. Schuljahr sei bezüglich Französisch von den Kindern am wenigsten Druck da. Frau Eggli nimmt an, dass dies etwas mit dem Aufbau des Faches im Vergleich zu Deutsch und Mathematik zu tun habe. Sie selbst brauche fundierte Informationen, um die Entscheidung klar begründen zu können. Sie begleite aber die Kinder vier Jahre lang und so sei es für sie meist recht klar, welches Niveau das richtige sei.

Ihr idealer jahrgangsübergreifender Unterricht sähe nicht viel anders aus als er jetzt aussieht, sie habe schon jetzt viele Möglichkeiten, aber sie hätte gern mehr Zeit, weil sie zwei Wochenlektionen in den Schuljahren 5 und 6 knackig fände. Und sie hätte gern mehr Zeit für die einzelnen Kinder, um dranbleiben zu können. Sie habe jetzt angefangen, ein wenig aus der 45'-Struktur<sup>81</sup> auszuberechnen.

---

<sup>79</sup> Im Zuge des Übertrittsverfahrens (vgl. Kapitel 2.2.2) nach dem 6. Schuljahr streben gute Lernende die Sekundarschule (Sek) an, schwächere Lernende die Realschule (Real).

<sup>80</sup> Aufgrund ihrer Vierjahrgangsklasse umfassen die Lektionen in der Halbklassse bei Frau Eggli stets zwei Jahrgänge.

<sup>81</sup> Wie in Kapitel 1.2 erwähnt, dauert eine Lektion im Kanton Bern üblicherweise 45 Minuten (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 2021).

#### 7.4.5 Fallzusammenfassung Frau Hofmann – Interview 1

Der Knackpunkt mit mehreren Jahrgängen im Französisch ist für Frau Hofmann, dass es ihr nicht gut gelingt, in der Zielsprache Französisch zu bleiben. Sie spreche mehr Deutsch, denn es gehe so einfach schneller, Aufträge zu erteilen. Wenn Kinder warten müssten, werde es so schnell unruhig, dazu würden auch die vielen Knaben in der Klasse beitragen – und dann sei sie schnell in der deutschen Sprache.

Mit *iPads* oder mit der Kombination von Deutsch und Französisch gehe es schon, dass man das aneinander vorbeibringe. Da wisse sie, jetzt würden die Kinder wirklich eine Lektion allein arbeiten können. Sie verwende vor allem das Material vom Lehrwerk, denn sie kenne es in- und auswendig und wisse auch, was im 3. / 4. Schuljahr drin sei. Darauf könne sie bei den Kindern auch pochen. Aber darum laufe das Französisch manchmal auch etwas nebenher bei ihr.

Sie mache es jetzt zum dritten Mal so, dass beide Jahrgänge zusammen das erste *magazine* des 5. Schuljahres mit zwei Lerneinheiten drin bearbeiteten (Grossenbacher et al. 2015a), im zweiten halben Jahr laufe der Unterricht dann stufengetrennt ab und zu Beginn des folgenden Schuljahres bearbeite sie dann wieder mit beiden Klassen das erste *magazine* des 6. Schuljahres gemeinsam (Ganguillet et al. 2015a). Das funktioniere gut, da profitierten dann die Kinder des 5. Schuljahres von den Kindern des 6. Schuljahres und es helfe halt auch zu Beginn des Schuljahres, die Klasse so wieder neu zusammen zu bringen. Wenn der Unterricht im zweiten Halbjahr dann stufengetrennt laufe, sei es organisatorisch schwieriger, weil man die eine Stufe dann eigentlich beschäftigen müsse, damit man mit der anderen Stufe arbeiten könne. Dann mache sie Rituale, Wortschatz- oder Verbentraining oder sie lasse die Kinder beispielsweise in Mathematik Inhalte repetieren.

Wenn sie eine Jahrgangsklasse hätte, würde Frau Hofmann sich überlegen, die Lerneinheiten ein bisschen zu mischen, aber sie würde wohl die grundsätzliche Reihenfolge beibehalten. Im Moment sässen alle Kinder des 5. Schuljahres links und die des 6. Schuljahres rechts im Klassenzimmer, aber manchmal werde auch gemischt. Im Moment entspreche die Sitzordnung dem Wunsch der Kinder. Die Kinder würden voneinander profitieren, wenn die eine Klasse Vorwissen habe, das merke man daran, dass die Kinder des 6. Schuljahres beispielsweise im Bereich der Zahlen wirklich mehr könnten. Da würden die Lernenden des 5. Schuljahres profitieren.

Frau Hofmann findet, man solle Forderungen stellen dürfen, wenn man mehrere Jahrgänge unterrichtete – dass man beispielsweise eine sehr gute *ICT*<sup>82</sup>-Infrastruktur habe.

---

<sup>82</sup> *ICT* steht für *Information and Communications Technologies*. Umgangssprachlich werden mittels *ICT* einerseits Geräte wie Laptops, Mobiltelefone, Computer, andererseits auch Computersoftware oder Apps bezeichnet (*bedigital* 2022).



#### 7.4.6 Fallzusammenfassung Frau Hofmann – Interview 2

Differenzierung spiele in Frau Hofmanns Französischunterricht vom Arbeitstempo her eine Rolle, aber sie findet, dass sich im Lehrwerk *Mille feuilles* mit den offen gestellten Aufgaben ohnehin eine qualitative Differenzierung ergebe, sodass die Kinder auf ihrem Niveau arbeiteten. Die stärkeren Kinder hätten automatisch einen grösseren Wortschatz und fragten mehr nach. Die schwächeren Kinder machten kürzere, einfachere Sätze und am Schluss hätten trotzdem alle die Aufgabe erledigt.

Differenzierung mit der Menge sei immer das Einfachste. Qualitativ Differenzieren heisst für Frau Hofmann, dass es verschiedene Niveaus gebe. In anderen Fächern mache sie das auch, dass sie klar sage, was einfacher und schwieriger sei und dass die Kinder dann wählen könnten; sie schreibe es selten vor, aber in Französisch sei das vom Lehrwerk her ohnehin gut gelöst. Sie differenziere in Französisch weniger nach Materialien / Medien, eher mittels Arbeit an verschiedenen Stationen. Dann würden zwar nicht alle gleichzeitig an den Stationen arbeiten, aber sie kämen überall einmal vorbei. Die Unterrichtsgestaltung variere sie, sie habe die Erfahrung gemacht, dass zu zweit oder zu dritt viel mehr gesprochen werde als in der ganzen Klasse.

Die Kinder arbeiteten ausschliesslich mit Online-Wörterbüchern, es gehe halt schneller als mit dem Wörterbuch. Sie habe einem starken Kind auch schon gesagt: «Hilf... dort!», aber sie möchte die stärkeren Kinder, die übrigens nicht zwingend die älteren Kinder seien, nicht zu oft als Hilfslehrpersonen missbrauchen.

In Französisch brauche sie nicht so viel Unterstützung in Bezug auf Differenzierung, weil es sich einfach so ergebe. Es brauche dafür eine gewisse Lockerheit, das Chaos auszuhalten, wenn man an fünf Orten gleichzeitig sein müsse und an mindestens zwei Orten das Feuer brenne. Dies erfordere eine gewisse Stressresistenz. Man müsse aushalten, dass die Kinder halt auch einmal zehn Minuten nichts machten, weil sie wirklich warten müssten. Aber ihre Erfahrung sei, dass die Kinder trotzdem motiviert arbeiteten in diesen Phasen und sich am Ende freuten, wenn sie merkten, was sie kreierte hätten. Mittlerweile teile sie sich diese Chaos-Stunden besser ein oder erlaube sich, dann auch wieder eine Stunde zu machen, die nicht so anstrengend sei, indem sie Französisch mit einem Fach kombiniere, in welchem die Kinder selbstständig arbeiten müssten – und dann sei ihr Büro geschlossen. Das gebe ihr Zeit zum Durchatmen und Überlegen.

In ihrem idealen jahrgangsübergreifenden Französischunterricht käme eine zweite Lehrperson vor, dann könnte sie die Klasse nach Jahrgang halbieren. Technisch sei sie gut ausgestattet (*iPads*, Laptops) und sie habe den Vorteil, den Französischunterricht mit anderen Fächern kombinieren zu können.

#### 7.4.7 Fallzusammenfassung Frau Ott – Interview 1

Laut Frau Ott ist die Voraussetzung für den Französischunterricht ein hohes Sprachniveau der Lehrperson. Insbesondere bei älteren Lehrpersonen merke man, dass diese in dieser Hinsicht Mühe hätten. Auch sie selbst verstehe längst nicht alles.

Frau Ott trenne die Klasse mehrheitlich, ausser beim Hören und Leseverstehen, da plane Frau Ott gemeinsame Sequenzen wie beispielsweise Lernzielkontrollen, damit die Lernenden voneinander profitieren könnten. Auch einige weitere Elemente mache sie jahrgangsübergreifend, aber die meisten Aufträge seien einzeln an die Jahrgänge gerichtet.

Sie gehe schwer davon aus, dass es absolut machbar sei, die Inhalte mit den Lernenden des 5. und 6. Schuljahres in der Regel gleichzeitig zu bearbeiten, ausser bei der Grammatik gebe es vielleicht teilweise Schwierigkeiten.

Frau Ott unterrichte lieber die ganze Klasse als kleine Grüppchen, weil sie nichts anderes kenne, aber auch, weil der *Flow* ein anderer sei. Die Lernenden motivierten sich gegenseitig. Sie plane nicht so ins Detail, sondern orientiere sich an den Seiten im Lehrwerk und entscheide dann je nach Stand der Kinder, ob eine weitere Seite nun bearbeitet werde oder ob es genüge – manchmal würden diese Entscheidungen auch recht spontan gefällt.

Normalerweise plane sie etwas für die Kinder des 5. Schuljahres und etwas für die Kinder des 6. Schuljahres und löse ab und zu diese getrennte Struktur bewusst auf. Zur Planung verwende sie hauptsächlich den *fil rouge* und stütze sich auf ihre eigenen Erfahrungen und ihre Notizen im *fil rouge*.

Man profitiere vielleicht auch davon, dass jeweils zwei Sachen gleichzeitig laufen würden. Sie würde sonst sicher nur mit einem Lehrwerk unterrichten und alle Kinder dasselbe tun lassen. Aber sie könne es sich gar nicht vorstellen, weil sie bisher nie so unterrichtet habe.

In der Regel sässen jeweils ein Kind des 5. und ein Kind des 6. Schuljahres zusammen.

Das Wissen der Kinder des 6. Schuljahres sei effektiv grösser. Sie trauten sich schon mehr, in der Fremdsprache zu kommunizieren und seien offener. So würden sie die jüngeren Kinder mitnehmen können.

Die Haltung vieler Eltern gegenüber dem Französisch sei eher negativ. Viele Eltern sprächen selber nicht gut Französisch oder es interessiere sie nicht und deshalb erwarteten sie es auch von ihrem Kind nicht. Sie legten mehr Wert auf Deutsch und Mathematik.

Englisch hingegen erfreue sich grosser Beliebtheit, schon rein von der Sprachverwandtschaft mit dem Deutschen, weil es auch eine germanische Sprache sei.

Es gebe fast keine Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld. In Französisch seien sie entweder lernstark oder lernschwach; es sei einfach ein anstrengendes Fach.

Frau Ott habe von einem Projekt gehört mit Briefe schreiben mit einer Klasse aus der Romanie, das fände sie interessant, weil dann würden die Kinder den Sinn, Französisch zu lernen, vielleicht auch mehr sehen.

#### 7.4.8 Fallzusammenfassung Frau Ott – Interview 2

Frau Ott versteht unter Differenzierung allgemein das Anpassen eines bestimmten Lerninhaltes an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder, die halt einfach sehr individuell seien. Und man kenne ja dieses Modell vom *Flow*, nicht überfordern, nicht unterfordern, damit die Kinder in diesem Bereich arbeiten könnten.

In ihrem Französischunterricht spiele Differenzierung eine starke Rolle, aber es sei nicht so einfach, zu differenzieren. Das Lehrwerk biete durch seine Struktur schon eine gewisse Art Differenzierung an verschiedenen Möglichkeiten, wie man eine bestimmte Aufgabe angehen könne. Man könne diese Aufgaben dann ausführlicher oder weniger ausführlich lösen.

Manchmal mache Frau Ott Leistungsgruppen, und da frage sie die Kinder, wie sie sich einschätzten, die könnten das in der Regel gut.

Schwierige vs. leichte Aufgaben möge sie nicht so, sie habe dann lieber mehr Hilfsmittel oder mache eine Aufgabe mit der Heilpädagogin bzw. mit der Lehrperson für integrative Förderung (iF) gemeinsam. Sie böten dann zusammen beispielsweise einen bestimmten Wortschatz für eine Aufgabe an, den andere Kinder nicht benötigten.

An Frau Otts Schule gebe es Hilfs- oder Hausaufgabenstunden, und einige Kinder brauchten diese Zeit, um zusätzlich an einem Thema zu arbeiten. Für Frau Ott ist es auch immer essenziell, wie sie etwas erkläre. Einem Kind, von dem sie das Gefühl habe, es habe einen grossen Wortschatz, erkläre sie eher etwas auf Französisch als einem Kind, das fast gar nichts verstehe. Sie gehe davon aus, dass die Kinder diese Unterscheidung nicht merkten.

Im aktuellen Schuljahr werde oft in Teams gearbeitet, diese bestünden in der Regel aus einem Kind des 6. und einem Kind des 5. Schuljahres. Das komme daher, dass die Kinder des 6. Schuljahres meistens mehr wüssten. Das könne natürlich bereichern und differenziere auch, weil die Heilpädagogin und Frau Ott gemeinsam versuchten, möglichst ausgeglichene Gruppen zu bilden. Es könne auch lehrreich sein, jemandem etwas nochmals zu erklären und so zu repetieren. Manchmal sei es auch umgekehrt, dass die jüngeren Kinder leistungsstärker seien, aber in der aktuellen Konstellation sei das nicht so. Frau Ott findet, dass die Kinder auch mal selbst arbeiten müssen, deshalb gebe es nicht immer nur Partner- oder Gruppenarbeiten. Zusatzblätter gebe Frau Ott nur ab, wenn dies einen Mehrwert generiere, es solle nicht einfach eine Beschäftigung sein. Im neu überarbeiteten Lehrwerk *Mille feuilles* (Cavelti & Schumacher 2020; Cavelti & Derron 2019) habe es gutes Zusatzmaterial drin, da könne man auch nochmals differenzieren. In Frau Otts Unterricht werde oft mit *Mini-Dics* (Lusser & Hermann 2014) und mit *iPads* gearbeitet, aber da schweiften die Kinder schnell ab und etwas anderes werde zum spannenden Inhalt. Darum setzten Frau Ott und die iF-Lehrperson die *iPads* gezielt ein. Differenzierung erfolge manchmal auch über die Lerninhalte, indem man auf verschiedenen Stufen am gleichen Inhalt arbeite.

Mit *Mille feuilles* ist es aus Frau Otts Perspektive gut möglich, zu differenzieren. Gewisse Themen seien aufbauend und dort sei es fast nicht möglich, die Inhalte mit allen Jahrgängen gemeinsam zu bearbeiten. Allerdings hätten sie genau dies während dem laufenden Schuljahr im Kollegium versucht. Sie seien zum Schluss gekommen, dass bei den Anweisungen (*consignes*) und bei der Grammatik gewisse Inhalte einfach fehlten und dass das Spiralprinzip nicht gleich funktioniere wie bei anderen Fächern. Das bedeute für sie als Lehrperson, dass sie einmal nur die Kinder des 5. Schuljahres und einmal nur die Kinder des 6. Schuljahres zusammennehme. Es sei schwierig, wenn die einen Kinder nichts zu tun hätten oder wenn sie beiden Jahrgängen gleichzeitig etwas erklären sollte.

In Bezug auf den Übertritt sei Frau Ott froh um die Einschätzung der Lehrperson für integrative Förderung. Manchmal kopiere sie die Hefte der Kinder zur Dokumentation. Damit werde zum Beispiel der Lernweg ersichtlich, aber meist lasse sich schon im 5. Schuljahr eine Tendenz erkennen, in welches Niveau sie die Kinder einteilen würde.

Frau Otts idealer jahrgangsübergreifender Unterricht enthielte einfach ein Lehrwerk für Mehrjahrgangsklassen, mit dem man arbeiten könne, und dieses wäre nicht getrennt nach 5. und 6. Schuljahr. Sie hätte gern mehr Grammatik und einen klareren Aufbau, aber auch viele spielerische Elemente, das würde sie nicht anders machen als jetzt.

#### 7.4.9 Kategorienbasierte Auswertung mit Fallvergleich pro Thema

In den nun folgenden tabellarischen Fallübersichten wird eine kategorienbasierte Auswertung pro Thema vorgenommen, die direkt im Anschluss in Form eines Fallvergleichs zusammengefasst wird (Kuckartz 2018, S. 112–116). Dabei wird auch jeder Fall einzeln betrachtet und es werden Bezüge zu den Fallzusammenfassungen gemacht, um eine vertiefte Einzelfallbetrachtung und da, wo möglich, auch eine Einzelfallinterpretation zu ermöglichen. Hierbei sollen besonders interessant erscheinende Abschnitte zur Illustration der verallgemeinernden Analyse dargestellt werden (Kuckartz 2018, S. 116). Wo möglich, wird als Referenz die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 10.5) genommen<sup>83</sup>, ansonsten beziehe ich mich auf das Transkript in der Projektdatei in MAXQDA 2020 (vgl. Kapitel 10.9).

Thema a) Haltung zum Französischunterricht in Mehrjahrgangsklassen			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	LP4: Frau Ott
-Sie arbeitet gerne mit dem Lehrwerk im Französisch, aber das hat damit zu tun, wie man selbst zum	-Sie unterrichtet sehr gerne mit MF, hatte aber Startschwierigkeiten im Französischunterricht.	-Das Lehrwerk entspricht ihrem eigenen Lernen.	-Eigentlich unterrichtet Frau Ott gerne mit MF; Voraussetzung ist ein gutes Sprachniveau der Lehrperson

<sup>83</sup> Dabei beziehe ich mich jeweils auf die nummerierten Reduktionen (RXY) in der rechten Spalte der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse in Kapitel 10.5.

<p>Lernen eingestellt ist.</p> <p>-Französischunterricht in der MJKL ist möglich, erfordert aber eine positiv eingestellte Lehrperson und genügend Unterstützungsmöglichkeiten wie Halbklassenlektionen.</p> <p>-Es gibt Kinder, die hätten bei <i>Mille feuilles</i> profitiert, andere bei <i>Bonne Chance</i>, es kommt darauf an, welche Stärken sie auch haben.</p> <p>-Mit nur einem Jahrgang würde sie das Spiralprinzip wohl weniger nutzen.</p>	<p>-Mit Lernenden, die sie als Hilfslehrkräfte einsetzt, kann sie vorgreifen und festigen. Es ist möglich, dass alle voneinander profitieren können.</p>	<p>-Sie spricht zu wenig Französisch und zu oft Deutsch.</p> <p>-Mit einem Jahrgang würde sie sich stark überlegen, die Reihenfolge der Lerneinheiten abzuändern.</p>	<p>(aufgrund des Wortschatzes im Lehrwerk).</p> <p>-Sie mag den Unterricht der ganzen Klasse lieber als das Unterrichten eines kleinen Grüppchens (Schwerfälligkeit).</p> <p>-Aufträge von ihr sind an Jahrgänge gerichtet.</p> <p>-Vielleicht profitiert man davon, dass zwei Sachen gleichzeitig laufen.</p> <p>-Mit einem Jahrgang würde sie überall dasselbe machen lassen.</p> <p>-Die Haltung der Eltern zum Französisch beeinflusst, was die Kinder denken.</p>
--	--	---	--

Tabelle 15: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema a) Haltung zum Französischunterricht in Mehrjahrgangsklassen.

In Bezug auf die Haltung zum Französischunterricht in Mehrjahrgangsklassen lässt sich sagen, dass Frau Bregger zunächst einmal von den Stärken und nicht von den Schwächen der Kinder ausgeht – je nachdem hätten sie mit dem Lehrwerk *Bonne Chance!* (Binder et al. 1981) mehr profitiert oder profitierten jetzt mehr, das komme auf die Kinder an (R1). Frau Bregger gibt unumwunden zu, dass sie zu Beginn Schwierigkeiten hatte, jahrgangsübergreifend zu unterrichten, dass es aber «dank der Erfahrung» gut funktioniere (R2/3).

Wahrscheinlich würde sie «das Spiralprinzip» weniger nutzen bzw. weniger davon profitieren (R4/5). Sie verwendet dabei den Begriff des Spiralprinzips aus zwei verschiedenen Perspektiven – aus der Perspektive des Lehrwerks, das Unterrichtsinhalte wiederholt auf verschiedenen Niveaustufen anbietet, und aus der Perspektive des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, in der das wiederholte Betrachten eines Lerngegenstandes oder Unterrichtsinhaltes auf unterschiedlichen Niveaustufen im Vordergrund steht (Reiss & Hammer 2021, S. 101).

Frau Egli unterrichtet «sehr gerne» mit *Mille feuilles*, gibt aber unumwunden zu, dass sie «Startschwierigkeiten» hatte und «geschwommen» sei am Anfang (R1).

Frau Egli findet, es sei schon möglich, «dass alle voneinander profitieren» können (R2/3). Sie habe «halt» auch immer «Hilfspersonen» dabei. Das «halt» suggeriert dabei eventuell eine resignative Haltung – wie sollte es denn anders gelöst werden?

Weiter verweist sie an dieser Stelle lediglich auf die ältesten Kinder, die sie als Hilfspersonen einsetzt, also nur auf jene des 6. Schuljahres. Sie scheint davon auszugehen, dass primär die älteren Kinder den jüngeren Lernenden etwas erklären können, aber da sie ihre Aussage als Frage formuliert, scheint sie nicht ganz sicher zu sein, ob dem wirklich so ist: «Und wenn die Kinder des 6. Schuljahres den Kindern des 3. Schuljahres was erklären, festigen sie es auch für sich nochmals, ja?» (R4).

Das Lehrwerk *Mille feuilles* entspreche dem Lernen von Frau Hofmann, aber es habe zu wenig «Grammatik / Übungsmaterial» drin, sie versuche, das «bestmögliche auszuschöpfen» (R1) – auch Frau Hofmann scheint also nicht ganz glücklich mit *Mille feuilles* zu sein, was insofern bemerkenswert ist, als dass sie methodisch-didaktische Weiterbildungskurse im Rahmen des Projekts «Passepartout» gegeben hat (vgl. Kapitel 5.5.3) und somit die Einführung des Lehrwerks *Mille feuilles* eng begleitet hat.

Frau Hofmann gibt zu, dass es ihr nicht gut gelinge, im Französisch zu bleiben, sie spreche mehr Deutsch, weil es einfach schneller gehe, Aufträge zu erteilen (R2/3). Das sei ein Knackpunkt und da werde sie dem Lehrwerk und den Lernenden «nicht gerecht». An dieser Stelle wird das Spannungsfeld, in dem sich Frau Hofmann als Weiterbildnerin einerseits und als Lehrperson andererseits befindet, deutlich. Hätte Frau Hofmann eine Jahrgangsklasse, würde sie sich überlegen, einer anderen Chronologie zu folgen. Auch hier scheint sie also nicht überzeugt zu sein vom Lehrwerk und von der aktuellen Reihenfolge der Lerneinheiten.

«Eigentlich» unterrichtet Frau Ott gern mit *Mille feuilles* (R1), da es nicht so viel vorzubereiten gebe. Hier stellt sich die Frage nach einer «Gefälligkeitsaussage» (Riemer 2016b, S. 155), denn das Wort «eigentlich» könnte Vorbehalte seitens Frau Ott implizieren.

Für Frau Ott ist das Unterrichten eines kleinen Grüppchens «manchmal schwerfällig» (R3) und sie präferiert den Unterricht der ganzen Klasse. Das Individualisierende verschwindet so tendenziell etwas in der Masse der gesamten Klasse.

Thema b) Praktische Umsetzung von jahrgangsübergreifendem bzw. jahrgangsgetrentem Unterricht			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	Frau Ott
<p><b>Gemeinsame Elemente:</b> Lektionseinstiege, Lieder, Verben, Imperative, Zahlen &amp; Uhrzeiten, Spiele, Experimente, Verben auf -er, Wortschatz (dann als Repetition für ältere SuS), Anweisungen.</p> <p><b>Getrennte Elemente:</b> Einführungen von neuen Inhalten, Tâches, Lernkontrollen, gesamte Lerneinheiten, Wortschatz, dem die jüngeren Kinder noch nicht begegnet sind.</p>	<p><b>Gemeinsame Elemente:</b> Mündliches, <i>Atelier des phrases</i>, Lieder. Wenn die Kinder regelmässig allein arbeiten, profitieren sie nicht.</p> <p><b>Getrennte Elemente:</b> Gesamte Lerneinheiten</p>	<p><b>Gemeinsame Elemente:</b> Lieder, Fichierspiele, Verben auf -er, Anweisungen (selten), 2/4 Lerneinheiten pro Schuljahr</p> <p><b>Getrennte Elemente:</b> Ausspracheschulung, 2/4 Lerneinheiten pro Schuljahr</p>	<p><b>Gemeinsame Elemente:</b> Zahlen, Begrüssung, Satzanfänge, teilweise Lieder, Lektionsbeginn, Präsentieren (tâches), Consignes, Sprechen</p> <p><b>Getrennte Elemente:</b> Gesamte Lerneinheiten Grammatik</p>

Tabelle 16: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema b) Praktische Umsetzung von jahrgangsübergreifendem Unterricht.

Der Aufbau des Lehrwerks *Mille feuilles* (ver)hindert für Frau Bregger gemeinsames, jahrgangsübergreifendes Arbeiten, insbesondere bei den verschiedenen Frageformen<sup>84</sup> – sie bezieht sich hier also auf die Grammatik (R8/9). Aber sie betont, dass die Kinder sich gegenseitig fragen würden (R10). Ansonsten zählt sie auf, welche Elemente sie klassenübergreifend bearbeitet und welche Elemente klassengetrennt.

Frau Eggli beschreibt den Fall, nur ein Kind pro Schuljahr zu haben, da «fällt das Mündliche flach, geht nicht» (R6). Dies ist wohl der Hauptgrund, weshalb Frau Eggli betont, dass sie beispielsweise «das Mündliche mit allen zusammen» gemacht habe im letzten Jahr (R6). Für Frau Eggli profitieren die Kinder nicht, wenn sie immer alles allein machen – dann müsse sie klassenübergreifend arbeiten. Nebst den mündlichen Einheiten seien dies insbesondere die Lieder, die sie klassenübergreifend singe, sowie das *Atelier de phrases* (Ganguillet et al. 2015b, S. 77–90).

<sup>84</sup> Die Frageformen werden in der Lerneinheit «Quelle question!» (Ganguillet et al. 2015b, S. 8–45) thematisiert. Diese Lerneinheit wurde in Kapitel 5.6 im Rahmen der «Atelier de phrases» (ebd., S. 77–90) analysiert.

Wie aus der Tabelle 16 ersichtlich ist, bearbeitet nur Frau Hofmann ganze Lerneinheiten mit den Lernenden des 5. und 6. Schuljahres gemeinsam. Dabei wählt sie aber ganz bewusst aus, und zwar handelt es sich dabei um die Lerneinheit «*Et si on allait voir?*» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 14–55) und um die Lerneinheit «*Expériences*» (ebd., S. 56–89). Im Folgejahr bearbeitet sie dann die ersten beiden Lerneinheiten des 6. Schuljahres klassenübergreifend, also «*Poésie*» (Ganguillet et al. 2015a, S. 16–48) und «*Inventions*» (ebd., S. 53–93) (vgl. Kapitel 5.6). Frau Hofmann sieht die Rolle von jahrgangsübergreifendem Unterricht klassisch – die älteren Kinder «können punkto Zahlen mehr, dann profitieren» die jüngeren Kinder (R4) – offenbar empfindet sie es ähnlich wie Frau Eggli, nämlich dass grundsätzlich die jüngeren Kinder von den älteren Kindern profitieren würden (R8/R10). Dass dies auch umgekehrt sein könnte, scheint für sie ein recht neuer Gedanke zu sein (R19).

Frau Ott scheint hier etwas widersprüchlich in ihren Aussagen. «Es wäre interessant», zu schauen, ob es möglich sei, gewisse Lerneinheiten jahrgangsübergreifend zu gestalten. Aber ein paar Sätze später geht sie «schwer davon aus, dass es absolut machbar» sei, Inhalte jahrgangsübergreifend zu gestalten – ausser der Grammatik (R8/9). Aus diesem Grund bearbeitet sie grammatikalische Einheiten sowie die gesamten Lerneinheiten üblicherweise jahrgangsgetreunt.

Thema c) Praktische Umsetzung der Planung in Mehrjahrgangsklassen			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	Frau Ott
-Die Erfahrung hilft generell aus Frau Breggers Perspektive.	-Es ist Frau Eggli wichtig, dass alle zum Zug kommen und dass sie bei allen Kindern einmal war.	-Sie verwendet vor allem das Lehrwerk und das Material dazu.	-Sie gibt Merkblätter ab und verwendet zusätzlich ein Wortschatzheft.
-Frau Bregger verändert die Reihenfolge der Lerneinheiten, hat es aber noch nicht geschafft, die Kinder selbstständig Lerneinheiten bearbeiten zu lassen.	-Es ist herausfordernd, abzuschätzen, wie lange die Kinder an gewissen Inhalten arbeiten.	-Sie kennt das Lehrwerk sehr gut und weiss, worauf sie aufbauen kann. Das ist ein grosser Vorteil.	-Sie plant nicht so ins Detail, sondern entscheidet recht spontan, ob es noch etwas braucht.
-Sie erstellt ab und zu eigene Materialien.	-Je fließender die Übergänge gestaltet sind, desto mehr Klarheit herrsche.	-Sie plant manchmal nicht so genau, als Klassenlehrperson funktioniert es oft einfach.	-Sie ist unsicher, wie der Kommentar für Lehrpersonen heisst. Sie braucht ihn als Rohfassung, aber es ist ja auch immer redundant.
	-Sie verwendet den <i>fil rouge</i> , aber die <i>revue</i> nicht, da mit einem Merkheft gearbeitet wird.		



	-Sie hält keine fünfzehn Programme bereit, aber zumindest verschiedene Abstufungen.		
--	---	--	--

Tabelle 17: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema c) Praktische Umsetzung der Planung in Mehrjahrgangsklassen.

Mit Bezug zur Planung betont Frau Bregger, dass sie sich grundsätzlich an *Mille feuilles* orientiere, dass sie aber ab und zu selbst ein Arbeitsblatt herstelle und es dazulege (R11/12). Sie räumt ein, was noch nicht klappe, so habe sie es «bisher noch nicht geschafft, die Kinder ganz selbstständig an einer Lerneinheit arbeiten zu lassen» (R13). Womöglich geht ihr der konstruktivistische Ansatz von *Mille feuilles*, gemäss dem sich die Lernenden selbst aktiv in den Lernprozess einbringen sollen (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 18) an dieser Stelle zu weit?

Frau Eggli arbeitet «ganz klar» mit *Mille feuilles* und den Zusatzmaterialien, verwendet aber auch Material aus weiteren Lehrwerken, «die man durchaus auch noch einsetzen könne» (R11) oder sie weicht auf selbstgemachte Aufgaben aus (R12). Unklar bleibt, weshalb Frau Eggli die Umsetzung des «*Atelier de phrases*» (Ganguillet et al. 2015b, S. 77–90) erst im Jahr der Datenerhebung (Schuljahr 2018/19) zum ersten Mal plant. Auch die Box «On bavarde» (Sauer 2018) sei erst jetzt «langsam am Kommen». Frau Eggli scheint sich gegenüber Neuerungen etwas zögerlich zu verhalten, was auch ihre Aussage bestätigt, dass man «in Ordnung mit *Mille feuilles*» arbeiten könne (R25) – vielleicht muss sie sich aber doch erst einmal noch an dieses neuere Lehrwerk mit seinem konstruktivistischen Ansatz gewöhnen?

Ihr ist wichtig, «dass sie bei allen mal war» (R13), aber sie findet auch schwierig, abzuschätzen, «wie lange sie da wirklich dran sind» (R13) – das fände sie die grösste Herausforderung bei der Planung.

Grundsätzlich übernimmt Frau Hofmann die Ideen von *Mille feuilles*, aber die Lösung sollte nicht gleich sichtbar sein, auch bei den Adjektiven müssten die Kinder bei ihrer Variante eines bestimmten Arbeitsblattes schon «viel mehr schreiben» (R12). Hier äussert sie implizite Kritik an den Materialien des Lehrwerks *Mille feuilles* – offenbar werden aus ihrer Perspektive die schriftlichen Kompetenzen der Kinder nicht genügend geübt.

Da Frau Hofmann – als methodisch-didaktische Weiterbildnerin – das Lehrwerk so gut kenne, plane sie manchmal nicht so genau – Französisch scheint für sie als Klassenlehrperson oft etwas nebenbei zu laufen.

Mit Bezug zur Planung und im weiteren Verlauf des Interviews macht Frau Ott ihre Unzufriedenheit mit dem Lehrwerk deutlich: «Die Kinder können fast keine Sätze bilden» (R12) und das Lehrwerk sei «für die Kinder völlig unverständlich» oder sonst sei «irgendwo der Wurm drin» (R13). Trotzdem unterstreicht Frau Ott, dass sie «nach *Mille feuilles*» plane (R13), aber

sie ist gleichzeitig unsicher, wie der didaktische Kommentar für die Lehrpersonen genannt wird. Allerdings schaue sie diesen ohnehin «nicht mehr gross an», denn sie brauche ihn einfach als Rohfassung, es sei ja immer dasselbe (R14). Auch weitere Instrumente kennt sie nur flüchtig (R14) – ist das wohl der Grund, weshalb sie meist nicht so ins Detail plant (R13), sondern spontan entscheidet, ob es noch etwas braucht oder ob es so nun genügt.

Thema d) Haltung zu Differenzierung allgemein			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	LP4: Frau Ott
-Sie versteht unter Differenzierung, dass die Kinder unterschiedlich weit sind in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten. - Sie versucht, die Kinder in dem zu unterstützen, was sie einzeln brauchen.	-Sie versteht unter Differenzierung einerseits, dass sie viele verschiedene Kinder in der Klasse hat und dass sie versucht, auf jedes Kind einzugehen.	-Wer mehr Hilfe braucht, bekommt automatisch mehr, gewisse Sachen werden öfters repetiert.	-Sie versteht unter Differenzierung das Anpassen eines bestimmten Lerninhaltes an die Kinder, die halt eben sehr individuell sind.

Tabelle 18: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema d) Haltung zu Differenzierung allgemein.

Frau Bregger weist darauf hin, dass die Kinder «unterschiedlich weit in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten» seien (R15). Es bleibt etwas unklar, was sie mit dem Begriff «Sprachfähigkeiten» verbindet – geht es ihr um die sprachlichen Kompetenzen? Sie «versuche» die Kinder da, wo sie seien, abzuholen und zu unterstützen, was die Kinder einzeln brauchen – für Frau Bregger ist das Scheitern im Versuch inbegriffen, es kann nicht immer gelingen. Mit dem Begriff «einzeln» (R15) betont sie die Individualität der Kinder.

Frau Eggli geht zuerst von der Verschiedenheit der Kinder aus. Sie ist sich bewusst, dass es «sicher nicht immer gleich stark möglich» sei, auf jedes Kind einzugehen (R15).

In Frau Hofmanns Haltung zu Differenzierung zeigt sich, dass sie Differenzierung vor allem als Differenzierung nach unten versteht, damit diejenigen Kinder, die mehr Hilfe benötigen, dem Unterricht auch folgen können. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob die entsprechenden Kinder die benötigte Hilfe im Unterricht tatsächlich erhalten oder ob sie diese gar aktiv einfordern (müssen)?

Für Frau Ott scheint Differenzierung auch eine etwas resignative Komponente zu beinhalten, was sich am Terminus «halt» manifestiert. Die Kinder seien «halt eben sehr individuell» (R15). Zudem versteht sie unter Differenzierung, dass primär der Lerninhalt – und damit weniger die Vermittlung – an die Kinder angepasst wird.

Thema e) Haltung zu Binnendifferenzierung im Französischunterricht			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	LP4: Frau Ott
<p>-Es gibt eine Grundlage, die sie von allen einfordert, aber dann schaut sie darauf, was die einzelnen Kinder brauchen, um weder gelangweilt noch überfordert zu sein.</p> <p>-Einzelne Kinder brauchen länger, andere sind schneller fertig – sie versucht, dies mit Zusatzaufgaben aufzufangen.</p> <p>- Manchmal ist es schwierig, herauszufinden, wer woran gearbeitet hat. Sie setzt deshalb die Gruppen immer wieder neu zusammen, damit die Kinder unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten.</p>	<p>-Sie ist eigentlich dauernd am Differenzieren, auch innerhalb eines Jahrgangs.</p> <p>-Sie kann nicht von allen Lernenden dasselbe verlangen.</p> <p>-Sie ist sich der Differenzierung oft gar nicht bewusst, weil so vieles gleichzeitig abläuft.</p> <p>-Sie muss die Menge differenzieren und verschiedenes Übungsmaterial bereitstellen. Es genügt nicht, nur zwei Schwierigkeitsstufen anzubieten.</p>	<p>-Es ergibt sich eine qualitative Differenzierung im Lehrwerk aufgrund der offenen Aufgaben.</p> <p>-So haben am Schluss alle Kinder die Aufgabe erledigt.</p> <p>-In Kleingruppen wird eher in der Zielsprache gesprochen.</p> <p>-Differenzierung nach Menge ist am einfachsten.</p> <p>-Sie differenziert mittels Arbeit an Stationen.</p> <p>- Dass die Aufgabe nicht von allen identisch gelöst wird, hat sie im Französisch bisher nicht gemacht.</p>	<p>-Differenzierung spielt eine sehr starke Rolle.</p> <p>-Es ist nicht immer so einfach, im Französisch zu differenzieren. Deshalb ist es essentiell, wie Frau Ott bestimmte Dinge erklärt.</p> <p>-Sie will niemanden blossstellen, die Kinder können sich meist gut einschätzen.</p> <p>-Schwieriger vs. leichter mag Frau Ott nicht, lieber arbeitet sie mehr mit Hilfsmitteln der Lehrperson für iF.</p> <p>-Zwei bis drei verschiedene Themengebiete sind einfacher als zehn verschiedene Fälle.</p> <p>-Man darf nicht die ganze Zeit Gruppenarbeitsphasen einschalten.</p>

Tabelle 19: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema e) Haltung zu Binnendifferenzierung im Französischunterricht.

Frau Bregger denkt bei Differenzierung im Französischunterricht sowohl an die starken als auch an die schwachen Kinder – sie scheint das ganze Spektrum im Blick zu haben. Punkto Gruppenarbeit erwähnt sie die Tatsache, dass es für sie im Nachhinein manchmal schwierig sei, zu eruieren, wer nun was gemacht habe. Deshalb mische sie die Gruppen immer wieder neu, damit die Kinder unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten würden (R17).

Frau Eggli sei «eigentlich dauernd am Differenzieren» (R16). Auch hier betont sie, dass sie versuche, Gemeinsamkeiten zu schaffen, denn es sei nicht sinnvoll, wenn «alle an ihrem

eigenen Programm» (R16) arbeiteten – sie weist also auf kooperative Aspekte hin. Sie verwendet das Bild der Schere, die sich im Unterricht öffne (R17), und dass es nicht genüge, zwei Schwierigkeitsstufen anzubieten, es brauche «verschiedenes Übungsmaterial» (R17).

Frau Hofmann sagt, im Lehrwerk mit den offen gestellten Aufgaben ergebe sich eine qualitative Differenzierung. Die Kinder würden auf ihrem Niveau arbeiten und «am Schluss haben trotzdem alle die Aufgabe erledigt» (R16) – es bleibt etwas unklar, ob Frau Hofmann hier einfach eine sozial erwünschte Antwort gibt oder ob sie das wirklich so denkt, denn sie sagt kurz darauf (R17), dass «die einen die Aufgabe so lösen und die anderen so», habe sie bis jetzt im Französisch nicht gemacht. Der Ansatz der offenen Aufgabenstellungen, dem sich *Mille feuilles* grundsätzlich verpflichtet (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 18), vermag sie offenbar nicht zu überzeugen. Hier widerspricht sie ihrer eigenen Aussage, dass sich aufgrund der offen gestellten Aufgaben im *Mille feuilles* eine qualitative Differenzierung automatisch ergebe.

Frau Ott scheint unsicher zu sein, wie man Differenzierung im Französischunterricht umsetzt, denn sie sagt selbst, dass es «nicht immer ganz so einfach» sei zu differenzieren im Französisch (R16), obschon Differenzierung in ihrem Unterricht eine «sehr starke Rolle» spiele (R16). Auch hier stellt sich die Frage nach einer Gefälligkeitsaussage (Riemer 2016b, S. 155). Zudem möchte Frau Ott niemanden – also keine Lernenden – blossstellen, und sie sei nicht so «Fan von diesem schwierig vs. leichter» (R16). Oft würden differenzierende Massnahmen daher mit der IF-Lehrperson stattfinden (R16). Für Frau Ott ist es wichtig, dass die Kinder «auch einmal selbst an etwas arbeiten» (R17). Mit *Mille feuilles* «arbeiten sie eigentlich relativ alleine» (R17). Dies entspricht aber nicht dem im *fil rouge* an mehreren Stellen angesprochenen Grundprinzip kooperativen Lernens (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 45).

Thema f) Praktische Umsetzung von Binnendifferenzierung im Französischunterricht			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	LP4: Frau Ott
- Zur freien Verfügung haben die Lernenden: Wörterbücher, Laptops, LEO, Revue, etc. Sie sollen alles brauchen dürfen. Sie hat beispielsweise weitere Experimente entwickelt und hat so eine grössere Auswahl, die sie dann den Kindern entsprechend ihren	- Zur freien Verfügung haben die Kinder: Box mit Wortschatz pro Lerneinheit inkl. Anweisungen; versch. Übungsmaterial; Spiele; Memorys; Wörterbücher.  - Die Erfahrung hilft, selbst noch Differenzierungen zu machen.	- Zur freien Verfügung haben die Lernenden: Online-Wörterbücher (aber die Kinder dürfen nur einzelne Wörter eingeben).  - Sie differenziert mit Postenläufen, dass die Kinder überall vorbeikommen, aber alle machen dieselbe Aufgabe.	- Sie arbeitet stark mit <i>Mini-Dic</i> (Wörterbuch), es ist aber frustrierend, wenn ein Wort nicht drin ist. Dann bleibt sie selbst das Hilfsmittel. In MF gibt es extrem viele Fremdwörter.  - Mit dem Lehrwerk ist es möglich, zu differenzieren. Sie hat Kritikpunkte ans

<p>sprachlichen Fähigkeiten (Kinder können mitentscheiden) zuteilt. So arbeiten alle auf unterschiedlichen Levels.</p> <p>- Differenzierung hat mit Erfahrung zu tun, ist zuerst schwierig gewesen. Jetzt unterstützt sie Personen in Französisch. Die überarbeitete Version von MF unterstützt sie beim Differenzieren.</p>	<p>- In Englisch zieht sie es knallhart durch mit Englisch sprechen, in Französisch ist es schwierig, sie muss sicher sein, dass alle es verstanden haben.</p> <p>- In den Halbklassenlektionen ist sie näher an einzelnen SuS dran und danach dafür kaputt.</p>	<p>- Die Kinder müssen zuhause 10' Wortschatz üben pro Tag. Da möchte sie Kontrolle.</p> <p>- Sie differenziert mit leichteren bzw. schwierigeren Aufgaben und mit mehr oder weniger Unterstützung und mit Französisch bzw. Deutsch sprechen mit den Kindern.</p> <p>- Allgemein braucht sie wenig Unterstützung zum Differenzieren, weil es sich einfach ergibt. Aber es braucht eine Lockerheit, loszulassen (Chaosstunden) und eine Stressresistenz.</p>	<p>Lehrwerk, die nicht die Differenzierung betreffen.</p>
--	--	---	---

Tabelle 20: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema f) Praktische Umsetzung von Binnendifferenzierung im Französischunterricht.

Frau Bregger ist wichtig, dass die Kinder «alles brauchen» dürfen (R18), sie scheint hier eine offene Haltung einzunehmen. Echtes jahrgangsübergreifendes Lernen – am gleichen Lerngegenstand, wie beispielsweise anhand der Experimente – scheint ihr ein Anliegen zu sein, deshalb investiert sie in den Ausbau der Lerneinheit «Expériences» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 56-89). Sie erwähnt, dass ihr die Erfahrung helfe und dass sie diese auch gern weitergebe (R20).

Frau Egli erwähnt die sprachliche Gestaltung ihres Unterrichts. Erstaunlicherweise gelingt es ihr in der anderen schulischen Fremdsprache Englisch gemäss eigener Aussage besser, die Zielsprache zu verwenden. Ob dies an ihren Sprachkompetenzen liegt? Oder unterschätzt sie ihre Lernenden und wagt sich gar nicht, sie der Fremdsprache Französisch auszusetzen? Da Englisch erst ab dem 5. Schuljahr unterrichtet wird, besucht nur die Hälfte der Klasse den Englischunterricht bei ihr – sie kann also wohl besser auf einzelne Kinder eingehen. Andererseits findet sie genau diese Tatsache anstrengend, wenn sie nur mit der Hälfte der Klassen den Französischunterricht bestreitet (R23).

Frau Hofmann hat das Gefühl, in Französisch brauche sie wenig Unterstützung zum Differenzieren, weil es sich einfach so ergebe (R20/21). Ob dem so ist? Sie betont weiter, dass es eine «Lockerheit» brauche, um loszulassen, und in diesen «Chaosstunden» müsse sie an «mindestens fünf Orten gleichzeitig sein und an mindestens zwei Orten brenne das Feuer», das erfordere eine gewisse Stressresistenz, es auszuhalten, dass die Kinder einmal zehn Minuten nichts machen würden, weil sie wirklich warten müssten (R20/21). Frau Hofmann hat gelernt, auf ihren eigenen Energiehaushalt zu achten, weil sie jetzt schaut, «dass ich nachher eine Lektion habe, in der es mich nicht so sehr braucht» (R20/21). Hier scheint sie das Potential jahrgangsübergreifenden Lernens nicht ausschöpfen zu können – dass sich die Kinder beispielsweise gegenseitig helfen könnten, erwägt Frau Hofmann an dieser Stelle nicht.

Für Frau Ott ist es «gut möglich, auch zu differenzieren» mit *Mille feuilles* (R20/21). Sie habe «Kritikpunkte an das Lehrwerk, die aber nicht die Differenzierung betreffen» würden. Es sei dort «durchaus machbar» (R20/21). Auch hier drückt durch, dass Frau Ott keine klare Haltung eingenommen hat und sehr unsicher zu sein scheint, inwiefern im Französischunterricht im Allgemeinen und mit dem Lehrwerk *Mille feuilles* im Besonderen binnendifferenzierende Massnahmen praktiziert werden können.

Thema g) Wunschvorstellung			
Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	LP4: Frau Ott
- Frau Bregger hätte gerne dasselbe Thema für alle Kinder.	-Frau Eggli sieht keinen grossen Unterschied zum aktuellen Unterricht.	-Frau Hofmann hätte gern eine zweite Lehrperson, um die Klasse nach Jahrgängen oder Niveaugruppen zu halbieren.	-Frau Ott wünscht sich mehr Grammatik und einen klareren Aufbau im Lehrwerk.
- Sie wünscht sich mehr Französischlektionen.	-Sie hätte gern mehr Zeit (mehr Französisch-Lektionen).	-Dank der guten technischen Ausstattung kann sie jetzt schon Gruppen bilden oder Fächer miteinander kombinieren (als Klassenlehrperson).	-Frau Ott hätte gern ein Lehrwerk gemeinsam für das 5./6. Schuljahr.
-Sie hätte gern zwei Lehrpersonen pro Klasse.	-Sie wünscht sich mehr Zeit für die einzelnen SuS, um dranzubleiben und um aus der 45'-Struktur auszubrechen.		- Sie wünscht sich weiterhin viele spielerische Elemente.
-Sie wünscht sich Tablets für alle Lernenden ohne technische Probleme.			

Tabelle 21: Kategorienbasierte Auswertung zum Thema g) Wunschvorstellung.

Frau Bregger würde gerne mit beiden Jahrgängen an einem «gemeinsamen Thema» arbeiten (R22). Auch wären sie mindestens zwei Lehrpersonen und man könnte die Kinder «sehr individuell fördern» - auch hier betont sie die Individualität jedes Kindes. Man könnte sie «selbstständig und selbstbestimmt» arbeiten lassen, aber das sei allein sehr schwierig – sie ist transparent und zeigt die Grenzen bzw. limitierten Ressourcen einer einzigen Lehrperson auf.

Frau Eggli spricht die Lektionsstruktur an, aus der sie angefangen habe, ein wenig auszubrechen (R22). Zudem hätte sie gern mehr Zeit für die einzelnen Kinder – was sie in den Halbklassenlektionen ja eigentlich habe, aber diese fände sie trotzdem streng, weil sie da jeweils so nahe an den Kindern dran sei – ein Widerspruch, der sich bis zum Ende des Interviews nicht ganz auflöst. Ansonsten divergiert ihre Wunschvorstellung nicht so sehr vom aktuellen Unterrichtsgeschehen.

Frau Hofmann wünscht sich eine zweite Lehrperson, ein Wunsch, der gut nachzuvollziehen ist, insbesondere dann, wenn Frau Hofmann die Chaosstunden anspricht. Mit der zweiten Lehrperson würde sie die Klasse «schon nach Jahrgang» halbieren (R22). Dies zeigt auf, dass Frau Hofmann eigentlich keine Verfechterin des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist – und diese Vermutung wird bestätigt durch ihre Aussage, dass sie als Klassenlehrerin Französisch «mit anderen Fächern kombinieren» könne, sodass eine Gruppe beispielsweise in Deutsch arbeitet und sie mit den anderen Kindern Französisch machen könne (R22).

Frau Ott hätte lieber keine zwei separierten Lehrwerke, sondern ein Lehrwerk für Mehrjahrgangsklassen, dessen Aufbau «klarer und vertiefter» für die Kinder wäre (R22). Ihr idealer Unterricht würde sich «stärker an *Bonne Chance!*» (Binder et al. 1981) orientieren – ein weiteres Indiz, dass Frau Ott den Neuerungen, die *Mille feuilles* mit sich bringt, skeptisch gegenübersteht. Dieses müsste man im Team «grundsätzlich auf den Kopf stellen und eine Reihenfolge vereinbaren», um es tauglich für den Unterricht in Mehrjahrgangsklassen zu machen (R22).

Anders als Frau Bregger und Frau Hofmann, die gerne im Team unterrichten würden und auch anders als Frau Eggli, die gern mehr Zeit für die einzelnen Kinder hätte, scheint dies gar kein Bedürfnis von Frau Ott zu sein. Sie wirkt hier sehr von sich und von ihrem Unterricht überzeugt, erwähnt aber in der kategorienbasierten Auswertung zum Thema e) (Tabelle 19) doch auch, dass sie gern die Heilpädagogin einbezieht (R16). An dieser Stelle lösen sich nicht alle Widersprüche auf. Diese Beobachtung deckt sich auch mit der Fallzusammenfassung des Themas a) – am liebsten unterrichtet sie die ganze Klasse, kleine Grüppchen seien ihr zu «schwerfällig» (R3).

#### 7.4.10 Wortbasierte quantitative Inhaltsanalyse

Betrachtet man die Anzahl Wörter pro Interview, also die Interviewdichte, lässt sich aus Tabelle 22 ablesen, dass die beiden Interviews mit Frau Eggli im Vergleich zu allen anderen Interviews markant weniger Wörter umfassen, also weniger dicht sind als die übrigen Interviews. Im Vergleich dazu sind insbesondere die Interviews 1 von Frau Bregger und von Frau Hofmann sowie das Interview 2 von Frau Ott sehr dicht; bei diesen Interviews handelt es sich jedoch auch um Interviews, die länger dauerten als der Durchschnitt (vgl. Kapitel 6.4).

Interview	Anzahl Wörter	«Differenzierung»	«Individualisierung»	«Haltung»	«jahrgangsübergreifend»	«Mehrjahrgangsklasse»	«Sprache»
1 Frau Bregger	6349	0	0	0	2	6	5
1 Frau Egli	2591	0	0	0	1	3	1
1 Frau Hofmann	6758	1	2	0	1	1	1
1 Frau Ott	5677	0	0	2	2	5	2
2 Frau Bregger	4245	16	2	1	0	0	2
2 Frau Egli	3231	15	0	0	0	0	0
2 Frau Hofmann	4358	13	1	0	0	0	1
2 Frau Ott	6021	9	1	0	0	2	0

Tabelle 22: Wortbasierte Inhaltsanalyse.

In Interview 1, in welchem inhaltlich das Konstrukt der Mehrjahrgangsklassen in den Vordergrund gerückt wird und das in Tabelle 22 in den ersten vier Zeilen ersichtlich ist, wird das Wort «Differenzierung» ein einziges Mal und nur von Frau Hofmann genannt. Sie erwähnt es in Zusammenhang mit einem Schulentwicklungsthema, und nicht in Zusammenhang mit ihren Lernenden oder mit ihrer Klasse. In demselben Zusammenhang nennt Frau Hofmann auch zweimal das Wort «Individualisierung» - jedoch auch nicht auf ihre Klasse oder ihre Lernenden bezogen.

Die Begriffe bzw. Wortbausteine «Differenzierung» und «Individualisierung» werden ansonsten ausschliesslich in Interview 2, das in Tabelle 22 die unteren vier Zeilen beansprucht, verwendet. Frau Egli verwendet den Begriff «Individualisierung» auch in Interview 2 nie.

Den Begriff «Haltung» verwendet einzig Frau Ott in Interview 1, und zwar in Zusammenhang mit Englisch als Fach und in Zusammenhang mit der Haltung der Eltern. Die eigene Haltung und deren Relevanz erwähnt ausschliesslich Frau Bregger:

Ich nerve mich immer wieder über Lehrpersonen, die behaupten, die können nicht die Kinder ... die wollen nicht, sie sind nicht motiviert. Weil dann ... ist es vielleicht unmotiviert, weil es sich viel zu grosse Schwierigkeiten hat, dann haben wir verpasst so individuelle Lernziele zu setzen oder so. Ich finde, da haben wir ... eine grosse Verantwortung wie wir mit den Kindern arbeiten und was für eine Haltung wir ihnen mitgeben (Bregger, Interview 2, Abschnitt 79).



Den eng an mit dem Begriff «Haltung» verwandten Begriff «Einstellung» oder «Überzeugung» wird von keiner Lehrperson verwendet.

Mit den Begriffen «jahrgangsübergreifend» und «Mehrjahrgangsklasse» verhält es sich ähnlich wie mit den Begriffen «Differenzierung» und «Individualisierung». Sowohl der Begriff «jahrgangsübergreifend» als auch der Begriff «Mehrjahrgangsklasse» wird nur in Interview 1 erwähnt, das sich inhaltlich um diese Konstrukte dreht. Einzig Frau Ott verwendet den Begriff der «Mehrjahrgangsklasse» auch in Interview 2:

In unserem System mit den Mehrjahrgangsklassen hat es zum Teil Teile, wo die Differenzierung auch über die Lerninhalte erfolgt. Also jetzt z.B. im Französisch eben haben wir das schon zum Teil, dass die einen dann an diesem Thema arbeiten und die anderen an einem anderen Thema, und dennoch kommen immer wieder Bereiche zusammen, wo man dann eben gleichzeitig am gleichen Lerninhalt, aber auf verschiedenen Stufen auch arbeiten kann (Ott, Interview 2, Abschnitt 7).

Wie der Transkriptionsausschnitt aufzeigt, erwähnt Frau Ott die Mehrjahrgangsklasse in Zusammenhang mit Differenzierung und mit dem gleichen Lerngegenstand für alle auf verschiedenen Niveaus bzw. Stufen. Hierzu bräuchte es aber ein spezifisches Lehrwerk, das sich an *Bonne Chance!* (Binder et al. 1981), dem Vorgänger-Lehrwerk, orientiert, wie Frau Ott betont:

Das würde wie bedingen, dass es ein Lehrmittel für Mehrjahrgangsklassen gibt, an dem arbeiten kann. (atmet hörbar ein) ... Ähm ich würde mir wünschen, dass, dass ähm ... oder f/ für mich wäre der ideale Unterricht auch ein bisschen mehr noch ähm ... (B lacht leicht) ich sage jetzt nicht "*Bonne Chance*" orientiert, aber so ein bisschen, dass die Grammatik ((um)) das meine ... meinem ... äh ((Denken)) so ein bisschen zu kurz (Ott, Interview 2, Abschnitt 55).

Schaut man sich in der Tabelle 22 in der Spalte ganz rechts den Begriff «Sprache» an, zeigt sich, dass Frau Bregger diesen Begriff in beiden Interviews am meisten verwendet, und dass der Begriff in Interview 2 zum Thema «Differenzierung» weder von Frau Ott noch von Frau Egli erwähnt wird. Es liegt nahe, zu schlussfolgern, dass Frau Bregger den Begriff «Sprache» deutlich öfter erwähnt als die übrigen Lehrpersonen, weil sie sich mehr Gedanken zur sprachlichen Gestaltung ihres Unterrichts macht.

## 7.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Interviews

Ziel dieses Kapitels ist es, die wichtigsten Ergebnisse zur Forschungsfrage II – **Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?** – kurz und übersichtlich zusammenzufassen. Hierfür werden die Haltungen und Überzeugungen der Lehrpersonen

aus den Fallzusammenfassungen, aus den kategorienbasierten Auswertungen, aus den Fallvergleichen und aus der wortbasierten quantitativen Inhaltsanalyse zusammengetragen. Auf dieser Basis werden die vier Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Binnendifferenzierung im Französischunterricht im jahrgangsübergreifenden Setting charakterisiert (Valadez Vazquez 2016, S. 93), im Wissen, dass es sich dabei um eine simplifizierende Darstellung handeln könnte, die aber vor allem dem Zwecke der Pointierung dient. Frau Bregger betont das Spiralprinzip aus mehreren Perspektiven, geht von den Stärken der Kinder aus und nimmt diese als Individuen wahr, die schulisch sowohl besonders stark als auch besonders schwach sein können. Um sie individuell fördern zu können und selbstbestimmter arbeiten zu lassen, wäre eine zweite Lehrperson ideal. Am Lehrwerk kritisiert sie, dass sein Aufbau jahrgangsübergreifendes Lernen eher hindere. Allerdings räumt sie ein, dass sie die Lernenden bislang die Lerneinheiten nicht vollumfänglich selbstständig habe bearbeiten lassen. Da, wo es möglich ist, versuche sie, Lernen mit beiden Jahrgängen am gleichen Gegenstand zu ermöglichen – beispielsweise im Rahmen der Lerneinheit «Expériences» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 56-89), die sie durch eigene Experimente ergänze. Frau Bregger wird als «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» charakterisiert (vgl. Tabelle 23).

Frau Egli geht davon aus, dass die älteren Kinder primär den jüngeren Kindern etwas erklären können, dass also die älteren Kinder schulisch stets auch stärker sind. Für sie profitieren die Kinder, wenn sie nicht immer alles allein machen müssen. Besuche nur ein Kind aus einem Schuljahr den Unterricht, sei sie gezwungen, Kinder aus verschiedenen Jahrgängen miteinander arbeiten zu lassen, wenn sie auf Sozialformen wie die Partner- oder Gruppenarbeit zurückgreife. Abzuschätzen, wieviel Zeit die Kinder für gewisse Inhalte benötigten, sei herausfordernd. Gerne hätte sie mehr Zeit für die einzelnen Kinder, denn im Unterricht öffne sich sofort eine Schere, weshalb sie eigentlich dauernd am Differenzieren sei und verschiedenes Übungsmaterial anbieten müsse. Frau Egli wird als «passive Umsetzerin binnendifferenzierender Massnahmen und jahrgangsübergreifenden Unterrichts» charakterisiert (vgl. Tabelle 23).

Frau Hofmann versuche, das bestmögliche aus dem Lehrwerk zu schöpfen, aber sie werde dem Lehrwerk und den Kindern nicht gerecht, wenn sie beispielsweise Deutsch anstatt der Zielsprache Französisch im Unterricht spreche. Durch die offen gestellten Aufgaben im Lehrwerk ergibt sich für Frau Hofmann eine qualitative Differenzierung, denn alle Kinder würden auf ihrem Niveau arbeiten und hätten am Schluss doch die Aufgabe erledigt. Die Hälfte der Lerneinheiten bestreite Frau Hofmann jahrgangsübergreifend, würde aber mit einer zweiten Lehrperson, was ihr Wunsch wäre, die Klasse nach Jahrgang halbieren. Frau Hofmann wird

als «bemühte Lehrwerkverwenderin mit schwankender Experimentierfreude bezüglich Binnendifferenzierung» charakterisiert (vgl. Tabelle 23).

Frau Ott unterrichtete lieber die ganze Klasse als kleine Grüppchen. Für sie ist es gut möglich, mit dem Lehrwerk zu differenzieren; Differenzierung spiele in ihrem Unterricht eine sehr starke Rolle. Allerdings finde sie Differenzierung nicht immer so einfach und setze binnendifferenzierende Massnahmen gern mit der Heilpädagogin um, mit der sie zusammenarbeite. Sie hätte gern ein Lehrwerk für mehrere Jahrgänge, auch wenn es interessant wäre und sie schwer davon ausgehe, dass man einzelne Lerneinheiten mit mehreren Jahrgängen bearbeiten könne. Die Kinder sollten auch einmal selbst an etwas arbeiten, was mit *Mille feuilles* eigentlich so sei, aber ein Aufbau, der klarer und vertiefter sei und sich stärker am früheren Lehrwerk «*Bonne Chance!*» (Binder et al. 1981) orientieren würde, wäre hilfreich. Frau Ott wird als «resigniert-widersprüchliche Anhängerin am Bisherigen» charakterisiert (vgl. Tabelle 23).

Frau Bregger	Frau Eggli	Frau Hofmann	Frau Ott
«die überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts»	«die passive Umsetzerin binnendifferenzierender Massnahmen und jahrgangsübergreifenden Unterrichts»	«die bemühte Lehrwerkverwenderin mit schwankender Experimentierfreude bezüglich Binnendifferenzierung»	«die resigniert-widersprüchliche Anhängerin am Bisherigen»

Tabelle 23: Charakterisierung der vier Lehrpersonen

Aus Tabelle 23 lässt sich ablesen, wie die Überzeugungen binnendifferenzierender Massnahmen der vier Lehrpersonen sich mit ihren Überzeugungen von jahrgangsübergreifendem Unterricht decken. Anders ausgedrückt: Sind die Lehrpersonen von echten jahrgangsübergreifenden Settings überzeugt, sind auch ihre Überzeugungen von binnendifferenzierenden Massnahmen progressiver. Inwiefern sich dieses Ergebnis generalisieren lässt, wird in Kapitel 8 diskutiert.

## 7.6 Ausgewählte Ergebnisse zum Zusammenspiel

Um verschiedene Datensätze zu triangulieren, werden diese in der Regel zuerst einzeln und losgelöst voneinander ausgewertet und dann interpretiert, um sie in ihrem Erhebungskontext und in ihrer Gänze zu erfassen. Meist werden sie erst danach in einem nächsten Schritt zueinander in Beziehung gesetzt (Settinieri 2015, S. 29). Für das vorliegende Projekt orientiere ich mich an dieser Vorgehensweise. In den Kapiteln 7.2 und 7.3 wurden die Ergebnisse der Videodaten dargelegt, in den Kapiteln 7.4 und 7.5 die Ergebnisse der Interviewdaten. In diesem

Kapitel nun Diskrepanzen zwischen den videografierten Lektionen und den Interviewdaten pro Lehrperson referiert werden, um in der Diskussion (vgl. Kapitel 8.2) darauf zurückgreifen zu können. Spätestens bei der Gesamtinterpretation der Ergebnisse einer Studie ist die integrierte Darstellung triangulativer Elemente nämlich unabdingbar, um überhaupt von Triangulation sprechen zu können (Settinieri 2015, S. 29). Zudem wird Triangulation in dieser Arbeit auch zur Überprüfung bzw. zur Begründung der Repräsentanz der erhobenen Daten verwendet (Lamnek 2005, S. 185).

Frau Bregger erwähnt, dass sie die *tâche* nie jahrgangsübergreifend bearbeitet (R9) – allerdings lässt sich eine jahrgangsübergreifende Präsentation der *tâche* in der Lektion 5 (vgl. Abbildung 36) beobachten. Hier stellt sich die Frage, ob Frau Bregger diese Unterrichtseinheit eher unbewusst jahrgangsübergreifend gestaltet hat, weil sie sie nicht erwähnt. Wird das eingangs dieses Kapitels erwähnte Zitat aus Frau Breggers Unterricht – «*Et aujourd’hui, c’est que parler français*» – mit ihrer Charakterisierung in Tabelle 23 verbunden, zeigt sich, dass von ihrem Französischunterricht überzeugte Lehrpersonen ihren Unterricht möglicherweise auch zielsprachlich entsprechend zu gestalten versuchen.

Frau Egli weist im Interview darauf hin, dass sie «schon nur die Menge differenzieren» müsse (R17). Diese binnendifferenzierende Massnahme lässt sich in ihrem Unterricht jedoch nur an einer einzigen Stelle beobachten (vgl. Abbildung 25), sie scheint dies also selten zu tun.

Frau Hofmann erwähnt im Interview Postenläufe, die sie zur Differenzierung einsetzt (R17). In den videografierten Lektionen können keine Unterrichtseinheiten mit Postenläufen beobachtet werden. Auch erwähnt Frau Hofmann, dass sie Differenzierung «nach Menge» am einfachsten fände (R17) – allerdings kann in ihrem videografierten Unterricht keine einzige quantitative Differenzierungsmaßnahme beobachtet werden.

Für Frau Ott ist wichtig, *wie* sie etwas erklärt – Kinder mit grösserem Wortschatz in der Zielsprache werden eher mit französischen Erklärungen konfrontiert als Kinder, die nichts verstehen (R17). In den videografierten Lektionen zeigt sich zwar in der adaptiven Unterstützung nach Sprache, dass sie im Bereich der organisatorischen adaptiven Unterstützung, im Bereich der Grammatik / Aussprache und bei der Betrachtung der Arbeit ihrer Lernenden mindestens die Hälfte der Unterstützungen tatsächlich in der Zielsprache realisiert. Allerdings scheint dies eher von den Formen der adaptiven Unterstützung als von den Kindern abhängig zu sein, also eher situations- als personenbezogen. Auch greift sie oft auf sprachliche Mischformen zurück (vgl. Abbildung 35).

Diese recht offensichtlichen Diskrepanzen zwischen den videografierten Lektionen und den Interviews werden in Kapitel 8.2 diskutiert bzw. interpretiert und das Zusammenspiel von Videos und Interviews wird noch genauer ausgeleuchtet.

## 7.7 Methodenreflexion

Vor der Diskussion und der Interpretation der Ergebnisse könnte es sinnvoll zu sein, einige Überlegungen zur Qualität des vorliegenden Forschungsprojekts anzustellen und die Anwendung der Gütekriterien kritisch zu reflektieren. In den Kapiteln 7.7.1 bis 7.7.3 werden zuerst die klassischen Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre Reliabilität, Validität und Objektivität (Mayring 2010, S. 125) reflektiert und in Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt diskutiert. In Kapitel 7.7.4 reflektiere ich den gesamten Forschungsprozess vertiefter, bevor in Kapitel 7.7.5 auch forschungsethische Gesichtspunkte dargelegt werden.

### 7.7.1 Reliabilität und Intercoder-Übereinstimmung

Als Reliabilität werden die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Forschungsinstrumente, mit denen die Datenerhebung vollzogen wird, bezeichnet (Schreier 2012, S. 166). Dabei wird zwar ein intersubjektiv-konsensuales Textverständnis angestrebt, dies geht aber nicht unbedingt notwendig mit der Berechnung eines Intercoder-Koeffizienten einher (Schreier 2014, S. 3). So oder so drängt sich bei qualitativen Forschungsprojekten schnell die Frage auf, ob eine andere Person zu gleichen Ergebnissen käme und inwiefern das Verständnis der Kategorien und Kategorisierungen zwischen verschiedenen Personen übereinstimmt (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 287) – eine Frage, der ich mich in Zusammenhang mit der Tätigkeit meiner Hilfsassistentin ebenfalls immer wieder stellen musste. Man ist sich in den meisten Fällen wohl darüber einig, dass die Übereinstimmung von zwei oder allenfalls mehreren Kodierenden bei der Anwendung eines Kategoriensystems erstrebenswert ist und ein Gütekriterium für die Analyse darstellt (Kuckartz 2018, S. 210). Für die vorliegende Untersuchung wird die Berechnung eines Intercoder-Koeffizienten (Kuckartz 2018, S. 207–211) als nicht zielführend verworfen. Stattdessen setzte ich auf die konsensuelle Lösungsfindung bzw. auf das konsensuelle Kodieren (Hopf & Schmidt 1993, S. 61–63), bei welchem zwei Kodierende unabhängig voneinander – und in unserem Fall auch zeitlich versetzt – einen Text kodieren und anschliessend ihre Kodierungen vergleichen. Alle acht Interviews und alle achtzehn codierten Videolektionen wurden folglich sowohl von mir als auch von meiner Hilfsassistentin codiert, die auch bei der Erstellung des Kategoriensystems mitgearbeitet hatte. So konnten wir auch die «Chancengleichheit» (Hopf & Schmidt 1993, S. 62) gewährleisten, denn durch den Einbezug der Hilfsassistentin in die Erstellung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems hatten wir beim Kodieren ein ähnliches Vorwissen und beide Meinungen waren von Relevanz. Unsere Diskussionen führten somit zu einer inhaltlichen Bereicherung der Begründung für die Kodierungen (ebd., S. 62). Während die Hilfsassistentin zuerst sämtliche Videos codierte und ich zeitlich versetzt die Kodierungen bei den Videos vornahm, entschieden wir uns in Bezug auf den Datensatz der

problemzentrierten Interviews aus Zeitgründen für das umgekehrte Vorgehen. Hier codierte ich zuerst alle Interviews und sie nahm die Kodierungen zeitlich versetzt vor. Da es sich bei der Umsetzung von Differenzierung teilweise um hoch inferente Beurteilungen handelt, die «Schlussfolgerungen und Interpretationen über das konkret Beobachtbare hinaus anstellen» (Göbel 2010, S. 296), galt es, die Qualität der Beurteilung besonders zu prüfen (vgl. Kapitel 6.3.2). Sämtliche Fragen, Probleme und Unklarheiten und allgemein alle Stellen, bei denen keine Übereinstimmung herrschte, wurden mit Kommentaren bei der entsprechenden Kodierung versehen und vorerst dem Code «unklare Situationen» (vgl. Tabelle 6) zugeordnet. Alle Kodierungen dieses Codes wurden dann mittels *Text retrieval* (Kuckartz 2018, S. 180) zusammengestellt, gemeinsam angesehen, besprochen und mit dem definitiven Code codiert. Dieses Vorgehen erlaubt eine klare Trennung zwischen Beobachtung und Interpretation der Ereignisse (Appel & Rauin 2015, S. 60). Es ist zwar mit einem erheblichen Aufwand verbunden, führt aber auch dazu, problematische Kategorien zu identifizieren und entsprechende Kategoriendefinitionen zu schärfen. Einmal mit dem Kategoriensystem vertraut, erfolgte die Kodierung zudem je länger je zuverlässiger und es zeigte sich, dass sich das Kategoriensystem mehrheitlich bewährte.

#### 7.7.2 Validität

Bei der Validitätsprüfung geht es um den Nachweis der Gültigkeit, inwieweit die Anwendung eines Erhebungsinstruments tatsächlich das misst, das es zu messen vorgibt (Schreier 2012, S. 175; Atteslander 2006, S. 278). Da Reliabilität die Voraussetzung für Validität ist (Mayring 2010, S. 125), kann als Kriterium der Validität die interpersonale Konsensbildung herangezogen werden. Die Voraussetzungen bezüglich Validität sind beim vorliegenden explorativ-interpretativen Forschungsvorhaben durch die direkten Beobachtungen und Befragungen der Beteiligten als positiv einzustufen (Kuckartz 2018, S. 204–205). Auf eine kommunikative Validierung mit den vier befragten Lehrpersonen wird in dieser Untersuchung verzichtet, denn die Interviewsituation war so offen gestaltet, dass die Lehrpersonen jederzeit Rückfragen stellen konnten. Wie bereits erwähnt, wurden beide Datensätze pilotiert und das Kategoriensystem konsensuell validiert, um den gesamten Forschungsprozess möglichst transparent zu gestalten. Das Kriterium der Validität verlagert sich somit eher zu einem Kriterium der Validierung, wie das auch Flick (2017, S. 499) als Konsensfindung qualitativer Forschung zusammenfasst. Im vorliegenden Projekt wird Triangulation in einem offenen Sinne auch zu Validierungszwecken verwendet, wobei nicht der Anspruch besteht, durch die Anwendung verschiedener Daten und Methoden kongruente Ergebnisse zu erzielen, vielmehr werden Befunde erwartet, die sich multiperspektivisch ergänzen (Knorr & Schramm 2016, S. 90).

### 7.7.3 Objektivität

Gemäss Flick (2017, S. 499) wird das dritte klassische Kriterium empirischer Forschung, die Objektivität, nur selten in Diskussionen über die Bewertung qualitativer Forschung aufgegriffen. Objektivität ist erreicht, wenn mehrere Forschende zu denselben Schlussfolgerungen gelangen, denn dann werden diese als objektiv und reliabel angesehen (ebd.). Dieser Anspruch lässt sich im vorliegenden Projekt nicht vollumfänglich erfüllen, aber mittels Transparenz über den Forschungsprozess soll intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Meyer & Meier zu Verl 2022, S. 300–301) erreicht werden. Damit ist gemeint, dass der Forschungsprozess und die Ergebnisse der Forschung generell auch für andere Forschende wie Lesende oder Zuhörende transparent und nachvollziehbar gemacht werden, damit ein Anspruch auf Geltung erhoben werden kann (ebd., S. 300–301). Um diese traditionellen Gütekriterien quantitativer Forschung auf die qualitative Forschung zu übertragen, werden Kriterien wie Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Auditierbarkeit genannt, die mittels verschiedener Strategien erreicht werden (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 306; Flick 2017, S. 500). Vor diesem Hintergrund spielt auch eine saubere Dokumentation eine wichtige Rolle, denn es soll – intersubjektiv – nachvollziehbar sein, welche Methode gewählt und wie bei der Analyse vorgegangen wurde (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 306). Dies wird gewährleistet, wenn die Auswahl der Forschungsteilnehmenden, die Transkriptionsregeln, die Interviewleitfäden, die Angaben zur Länge der einzelnen Interviews und der Spannweite der Interviewdauer, die Dokumentation des Kategoriensystems einschliesslich Beispiele und sowie Transkriptionsbeispiele in der Forschungsarbeit enthalten sind (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 306; Kuckartz 2018, S. 222), was in der vorliegenden Arbeit erfüllt wird, da sämtliche aufgelisteten Punkte diskutiert und präzisiert werden und sich die zusätzlichen Instrumente alle im Anhang befinden.

### 7.7.4 Weitere Reflexionen zum Forschungsprozess

Trotz meines erleichterten Zugangs zum Feld dank der Praxislehrpersonen der Partnerschulen meiner Hochschule, die als «Schlüsselpersonen» (Lüders 2003, S. 392) agierten, gestaltete es sich herausfordernd, geeignete Lehrpersonen zu finden, die tatsächlich jahrgangsübergreifend unterrichten. Oft wird der jahrgangsübergreifende Unterricht umgangen, wie das in Tabelle 3 skizzierte Modell 2 zeigt. Die vier schlussendlich involvierten Lehrpersonen öffneten zwar bereitwillig ihre Türen bzw. ihre Schulzimmer, aber zum Zeitpunkt der Datenerhebung standen aufgrund der anstehenden Elterngespräche in Zusammenhang mit dem Übertritt insbesondere Frau Eggli und Frau Ott unter einer hohen zeitlichen Belastung. Womöglich ist dies mit ein Grund für die verhältnismässig kurzen Interviews von Frau Eggli (vgl. Kapitel 6.4). Auf der Ebene des Kollegiums bzw. der Schulleitungen wurde die Studie jedoch mit Interesse verfolgt und es gab eine grosse Bereitschaft zur Kooperation mit mir,

wenn ich weiterführende Fragen zur Schule und zum Unterricht stellte. Schliesslich kann die Gefahr der sozial erwünschten Antworten bzw. der Gefälligkeitsaussagen (Riemer 2016b, S. 155) auch im vorliegenden Projekt trotz der sorgfältig konzipierten Erhebungsinstrumente nicht vollumfänglich ausgeschlossen werden, durch die Triangulation wird sie aber so weit als möglich reduziert.

Weiter kann trotz der durchgeführten Pilotstudie (vgl. Kapitel 6.1) nicht ausgeschlossen werden, dass die Kamera und das Aufnahmegerät der Lehrperson die soziale Situation im Klassenzimmer beeinflussten. So waren die involvierten Kinder zu Beginn fasziniert von der grossen Kamera und dem Stativ und betrachteten beides immer wieder ehrfürchtig. Wie auf einigen Videos (vgl. Kapitel 10.9) ersichtlich ist, gab es auch ein Kind, welches zur Kamera hin Faxen machte. Filme und Videos konstruieren stets eine bestimmte Version der Wirklichkeit. Diese wird sowohl von der forschenden Person selbst mitbestimmt, die dieses Material auf verschiedene Art und Weise interpretieren kann als auch vom gewählten Ausschnitt oder Blickwinkel in Bezug dessen, was die Kamera festhält (Flick 2017, S. 314). Im vorliegenden Projekt ist das Bild eher panoramaartig angelegt, was die soziale Situation anbelangt, bietet dafür aber wenig Details bezüglich Gesichtsausdrucks der Lehrperson (ebd.). Dies ist mit ein Grund, weshalb die Videokamera im vorliegenden Projekt keine Einzelmethode darstellt, sondern mit weiteren Erhebungsmethoden wie zusätzlichen Interviews kombiniert wird (Flick 2017, S. 319). Insbesondere die Arbeit mit den externen Dateien in der Software MAXQDA gestaltete sich als herausfordernd<sup>85</sup>. Bei der Erhebung der Videodaten erhielt ich teilweise mehrere Filmdateien für eine Lektion. Bei der Aufbereitung der Daten wäre die Weiterarbeit mit nur einem *file* pro Lektion zielführender, da die Vergleiche zwischen den Dateien, insbesondere in der Software MAXQDA, so vereinfacht werden.

Es gab vereinzelt kurze videografierte Sequenzen, in denen beispielsweise der Ton nicht funktionierte und die mit dem entsprechenden Code «unbrauchbar – technische Probleme» (vgl. Kapitel 10.2 und Abbildung 18) versehen wurden. Hier würde es sich lohnen, nebst den Lektionen zur Pilotstudie gegebenenfalls noch eine weitere Lektion zu videografieren, um allfällige Datenverluste kompensieren zu können.

---

<sup>85</sup> Zu Beginn gelang es der Hilfsassistentin und mir nicht, eine Projektdatei zu erstellen, deren externe Dateien vollumfänglich von uns beiden gesehen und bearbeitet werden konnten. In der Regel importiert die Software MAXQDA Audio- und Videodateien nämlich nicht direkt in die Projektdatei, sondern legt sie in einen «Ordner für extern gespeicherte Dateien» ab, der dann für alle Projektmitarbeitenden zugänglich gemacht werden muss (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 280–281). Insgesamt gesehen investierten wir insbesondere in der Anfangsphase des Projekts viel Zeit und Nerven in die technischen Hindernisse. An dieser Stelle würde ich mich zu Beginn sorgfältiger mit der Vorbereitung eines MAXQDA-Projekts, mit dem Import neuer Daten in ein solches Projekt und mit der Verwaltung externer Daten bei der Zusammenarbeit im Team beschäftigen (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 23–37 & S. 280–281), um allfälligen technischen Hürden möglichst ausweichen zu können. Auch die Expertise der kompetenten Personen im MAXQDA-Support (MAXQDA 2022) würde ich früher einbeziehen.



In Zusammenhang mit einer Triangulationsstudie ergaben sich weitere Herausforderungen, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben sollen. So kann es problematisch für die Vergleichbarkeit von Datensätzen sein, wenn sie zeitlich versetzt erhoben werden (Settinieri 2015, S. 28; Flick 2004, S. 317), was bei dem vorliegenden Projekt insofern der Fall war, als dass die Daten von Frau Hofmann und von Frau Ott im November und Dezember 2018 und die Daten von Frau Egli und von Frau Bregger im Frühjahr 2019 erhoben wurden. Zudem wurden sämtliche Interviews 1 mit Schwerpunkt «Mehrjahrgangsklassen» zwischen den Erhebungen der Daten der videografierten Lektionen erhoben. Die Interviews 2 mit Schwerpunkt «Differenzierung» erfolgten im Nachgang an die Datenerhebung der videografierten Lektionen. Da ich beispielsweise bei Frau Ott immer nur Einzellektionen videografierte, lagen sieben Wochen zwischen dem Beginn der Datenerhebung in dieser Klasse und dem Interview 2. So war es für die Lehrperson fast nicht mehr möglich, auf Lektionen Bezug zu nehmen, die einige Wochen zuvor stattgefunden hatten und videografiert worden waren. Hier würde ich bei einer Folgeuntersuchung stärker auf die Zeitpunkte der Interviewdaten achten.

#### 7.7.5 Forschungsethische Überlegungen

Die Forschungsethik befasst sich mit Prinzipien und Regeln, die das Handeln der Forschenden leiten sollen. Legutke & Schramm (2016, S. 112) schlagen in ihrer Übersicht die folgenden fünf handlungsleitenden Prinzipien vor, die im Folgenden bezogen auf das hier vorliegende Forschungsvorhaben diskutiert werden.

Die ersten beiden Handlungsfelder sind in der prudentiellen Perspektive angesiedelt. So wird in Handlungsfeld 1 die Verantwortung der forschenden Person für sich selbst und in Handlungsfeld 2 die Verantwortung der forschenden Person gegenüber ihrem privaten Umfeld verlangt. Bezüglich dieser prudentiellen Perspektive kann festgehalten werden, dass alle für diese Arbeit verwendeten Quellen sorgfältig zitiert und Fremddanteile dieser Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen ausgewiesen sind. Dass dies eingehalten ist, zeigt sich auch im Zertifikat der Software Compilatio (Compilatio o. J.), das sich auf dem Datenträger befindet (vgl. Kapitel 10.9). Ich habe weiter darauf geachtet, auf das Zitieren von Sekundärquellen zu verzichten.

Die nächsten drei Handlungsfelder obliegen der moralischen Perspektive. Es sind dies die Verantwortung der forschenden Person gegenüber der *scientific community* (3), die Verantwortung der forschenden Person gegenüber den am Forschungsprozess unmittelbar Beteiligten (4), sowie die Verantwortung der forschenden Person gegenüber den Institutionen (5).

Bezüglich des Handlungsfelds 3 habe ich meine Rolle als Forscherin transparent gemacht (vgl. Kapitel 6.6). In Bezug auf Handlungsfeld 4 lässt sich festhalten, dass in einem ersten

Schritt die Erlaubnis für die Durchführung des Projekts auf der Ebene der Schulleitung per E-Mail-Anfrage eingeholt wurde. Die vier Lehrpersonen konnten das Projektabstract und damit verbunden die Ziele des geplanten Vorhabens, das Vorgehen und natürlich die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme in einem separaten Dokument nachlesen und per Unterschrift bestätigen (vgl. Kapitel 10.1.2). Dabei galt für alle Akteur:innen, dass sie sich jederzeit ohne Schaden aus dem Projekt zurückziehen können, bzw., dass sie niemals zur Mitarbeit gezwungen werden (Trautmann 2012, S. 224). Alle Teilnehmenden wurden stets offen über das Projekt informiert und persönliche Anliegen wurden respektiert. Schliesslich wurden auch die Eltern und Erziehungsberechtigten der beteiligten Kinder über das Vorhaben und die Beobachtungen in der Schulklasse des Kindes mittels des Briefes «Diskretionszusage an die Erziehungsberechtigten» (vgl. Kapitel 10.1.1) informiert; sie gaben ihr Einverständnis zu den Beobachtungen und zu den Videoaufnahmen in schriftlicher Form ab.

Bezüglich Handlungsfeld 5 lässt sich festhalten, dass die aus den beiden Datensätzen gewonnenen und anschliessend triangulierten Ergebnisse sorgfältig dargestellt und zur Illustration stets mit Auszügen aus den Transkripten oder Videos untermauert wurden, die direkt aus den Daten stammen. Sämtliche Daten und Ergebnisse wurden anonymisiert, damit die Vertraulichkeit gewährleistet ist. Die Aufbereitung und Auswertung der Daten wurde mit der Hilfsassistentin und Zweitcodiererin, die mit den Daten sehr gut vertraut war, bezüglich intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (Meyer & Meier zu Verl 2022, S. 300–301), Transparenz und Genauigkeit überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.

Schliesslich wurde das gesamte Forschungsvorhaben bezüglich seiner ethischen Unbedenklichkeit mithilfe der Checkliste der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (Ethikkommission UZH, o. J.) von einer Expertin der Jurisprudenz begutachtet. Sie kam in einer mündlichen Rückmeldung an mich zum Schluss, dass weder ethische noch juristische Richtlinien verletzt wurden und dass das Forschungsprojekt als unbedenklich betrachtet werden kann.

## 8 Diskussion

*«Alors, pour ceux qui sont finis, prenez la page 24»*

(Zitat von Frau Egli in der Lektion 11)

Ziel des finalen Kapitels 8 ist eine verdichtete Diskussion und Interpretation der im vorangehenden Kapitel 7 deskriptiv dargestellten Ergebnisse. Unter Einbezug theoriebasierter Aspekte werden die in Erfahrung gebrachten Erkenntnisse zu praktizierten Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung im lehrwerkbasierten, jahrgangsübergreifenden Französischunterricht diskutiert und mit den Überzeugungen, die Lehrpersonen von Binnendifferenzierung haben, verbunden. Dabei steht insbesondere das Zusammenspiel der im Unterricht realisierten Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen mit den Überzeugungen und Konzeptionen der Lehrpersonen zu Binnendifferenzierung im Vordergrund. Die Frage, inwiefern binnendifferenzierende Massnahmen und Überzeugungen von Lehrpersonen im jahrgangsübergreifenden Französischunterricht korrespondieren, soll folglich in diesem Kapitel fokussiert und in kompakter Form beleuchtet werden. Nach einigen einleitenden Bemerkungen zu der Frage der Verallgemeinerung der Ergebnisse in Kapitel 8.1 dient die Diskussion und Interpretation in Kapitel 8.2 als Vorbereitung der finalen Beantwortung der beiden übergeordneten Forschungsfragen in Kapitel 8.3. Anschliessend werden Forschungsdesiderata formuliert und limitierende Faktoren der vorliegenden Untersuchung diskutiert, bevor dieses letzte Kapitel mit einer Zusammenfassung und einem persönlichen Ausblick abgeschlossen wird.

### 8.1 Einleitende Bemerkungen

In den beiden Methodenkapiteln 5 und 6 sowie in der Ergebnispräsentation in Kapitel 7 habe ich die vier Einzelfälle als Fälle behandelt, zuerst in der Darstellung, später auch in der Auswertung. Inwiefern lassen sich jedoch die in Kapitel 7 aufgezeigten Ergebnisse generalisieren? Und inwiefern lassen sich die Antworten auf die in Kapitel 1.6 und 5.3 formulierten Forschungsfragen auf weitere Lehrpersonen bzw. Kontexte übertragen? In der qualitativen Forschung wird vorgeschlagen, nicht bei Einzelfällen stehen zu bleiben, sondern die fallvergleichenden Auswertungen, wie ich sie in Kapitel 7 vollzogen habe, in einem weiteren Schritt so darzustellen, dass der Sprung vom Fall und vom Fallvergleich zu verallgemeinernden Aussagen nachvollziehbar ist (Flick 1992, S. 186). Generalisierungen im engeren Sinne sind in der qualitativen Forschung jedoch problematisch (Lamnek 2005, S. 266). Obschon im Sample viele Gemeinsamkeiten gegeben sind – die beforschten Lehrpersonen unterrichten Lernende derselben Schuljahre u.a. im Fach Französisch in einem jahrgangsübergreifenden Setting im Kanton Bern und verwenden dazu alle dasselbe Lehrwerk – zeigt sich im vorliegenden Projekt ein

grosses Mass an Heterogenität bezüglich des Umgangs mit binnendifferenzierenden Massnahmen. Diese Heterogenität liegt zum einen in der Tatsache begründet, dass die Lehrpersonen verschiedene Voraussetzungen und Entlastungen haben, was das jahrgangsübergreifende Setting angeht – dass ihre Rahmenbedingungen also jeweils sehr unterschiedlich sind. Zum andern unterscheiden sich die persönlichen Überzeugungen der Lehrpersonen zu jahrgangsübergreifendem Lernen im vorliegenden Projekt stark – was auch eine Folge der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sein könnte. Die Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Überzeugungen sind also womöglich sehr individuell. Trotzdem werde ich in Kapitel 8.2 Muster und Strukturen aufdecken und diese verallgemeinernd diskutieren. Auch in Bezug auf die Ausbildungsstruktur können die Ergebnisse dieses Projekts nicht auf Kontexte ausserhalb der deutschsprachigen Schweiz übertragen werden. So umfasst in Deutschland beispielsweise die Ausbildung zur Grundschullehrperson ein vertieftes Studium in zwei bis drei Fächern, wobei sich dies von Bundesland zu Bundesland unterscheidet (Studienwahl 2022). In der Deutschschweiz hingegen erfolgt mit dem Abschluss der Ausbildung zur Primarlehrperson eine Lehrbefähigung in mindestens sechs Fächern (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren o. J.). Somit zielt die Ausbildung stärker auf das Profil einer Klassenlehrperson als auf das Profil einer Fachlehrperson ab, was sich im Unterricht insofern niederschlagen könnte, als dass eine Klassenlehrperson breitere professionelle Erfahrungen aufweist, dafür fachspezifisch auf weniger Erfahrung zurückgreifen kann. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ergebnisse aus dem vorliegenden Projekt nicht grundsätzlich generalisieren, aber es ist möglich, Gemeinsamkeiten festzustellen, Strukturen zu entdecken und somit generalisierende Existenzaussagen zu machen (Lamnek 2005, S. 266), was in Kapitel 8.2 erfolgt.

## 8.2 Diskussion und Interpretation zentraler Ergebnisse

Wie in Tabelle 14 aufgezeigt, treten im Unterricht aller beobachteten Lehrpersonen binnendifferenzierende Massnahmen auf, allerdings in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Lehrpersonen differenzieren vor allem, indem sie einzelne Lernende adaptiv in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphasen unterstützen oder indem sie spontan – während des Unterrichts – Visualisierungen vornehmen oder die Lernenden in gewissen Punkten autonome Entscheidungen treffen lassen. Weitere Differenzierungsmassnahmen, wie Massnahmen der quantitativen Differenzierung werden im videografierten Unterricht kaum beobachtet. Auch Massnahmen der qualitativen Differenzierung wie reichhaltige Aufgaben, die differenzierend eingesetzt werden, lassen sich im gesamten videografierten Unterricht nur ansatzweise beobachten. Diese Massnahmen würden tendenziell ein Mehr an Vorbereitung seitens der Lehrpersonen erfordern. Die tatsächlich beobachteten binnendifferenzierenden Massnahmen – wie insbesondere die Variation der Sozialformen – hingegen können eher

*ad hoc* eingesetzt und brauchen kaum vorbereitet zu werden, da sie grösstenteils spontan entstehen. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den Ergebnissen von Mayr (2001), der in seiner Lehrpersonenbefragung festhält, dass vor allem Massnahmen der Differenzierung eingesetzt werden, die wenig vorbereitet werden müssen.

Die beobachteten binnendifferenzierenden Massnahmen wie adaptive Unterstützung, Visualisierungen oder autonome Entscheidungen lassen sich am ehesten unter gesteuerter Differenzierung (vgl. Kapitel 2.2.4) subsumieren. In Bezug auf die adaptive Unterstützung kann vermutet werden, dass durch die individuelle Unterstützung der Lehrperson eine möglichst hohe Passung bzw. eine passgenaue Differenzierung angestrebt wird, da die Lehrperson jeweils sehr flexibel reagieren kann. Auch die Visualisierungen können jeweils spontan aus dem Unterrichtsgeschehen heraus eingesetzt werden. Die insgesamt zwölf Momente, in denen die Lernenden in den beobachteten 18 Unterrichtslektionen autonome Entscheidungen treffen können, sind stark gelenkt von der Lehrperson, da die Lernenden lediglich die Wahl zwischen üblicherweise zwei Optionen haben. Dabei handelt es sich de facto um eine «Scheinautonomie» (Mejia Casas 2013, S. 68) — vordergründig haben die Lernenden Entscheidungsfreiheiten, aber eigentlich sind die Entscheidungsmöglichkeiten explizit von der Lehrperson initiiert. Das Ergebnis der gesteuerten Differenzierungsmassnahmen deckt sich mit den Erkenntnissen der Re-Analyse aus den DESI<sup>86</sup>-Videos (Jennek, Gronostaj & Vock 2019). In dieser Studie ist der videographierte Englischunterricht ebenfalls vor allem von geschlossenen bzw. gesteuerten Formen der Differenzierung geprägt (ebd., S. 111).

Weiter stellt sich die Frage, weshalb im Unterricht von Frau Bregger, die als «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» charakterisiert wurde, keine autonomen Entscheidungen codiert worden sind. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass sie diese stark gesteuerte Form binnendifferenzierender Massnahmen in ihrem Unterricht gar nicht zu erwähnen braucht, da ihre Schüler:innen bezüglich Wahl der Arbeits- und Hilfsmittel ohnehin frei sind. Sie weist im Interview denn auch darauf hin, dass die Lernenden «alles brauchen» dürfen (R18). Auch eine Studie zum Mathematikunterricht auf der Primarstufe in Mehrjahrgangsklassen zeigt, dass Lehrpersonen, die auf der Grundlage von leistungsheterogenen und altersdurchmischten Lerngruppen planen, häufiger auf individualisierte Programme setzen, beispielsweise in Form von offenen Aufgabenstellungen (Brunner 2017, S. 75). Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Unterricht der «überzeugten Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts», die in ihren altersdurchmischten Lektionen eher auf individualisierte Programme setzt und ihren Unterricht für ihre leistungsheterogene Lerngruppe plant.

---

<sup>86</sup> Deutsch-Englisch-Schüler:innenleistungen-International

Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts lassen sich zwei Argumentationslinien der Lehrpersonen ausmachen.

Eine Argumentationslinie bezieht sich auf den Englischunterricht. Diejenigen Lehrpersonen, die auch Englisch unterrichten, äussern im Interview, dass sie in diesem Fach eher die Zielsprache verwenden als im Fach Französisch. Warum ist das so? Liegt es daran, dass die Lehrpersonen in Französisch ein niedrigeres Sprachniveau aufweisen als in Englisch? Mit Bezug zu den Fallporträts (vgl. Kapitel 5.5.1-5.5.4) und zu den sprachlichen Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen kann diese Annahme widerlegt werden. Alle vier Lehrpersonen geben mindestens ein Niveau B2 gemäss GER (*Council of Europe 2018; Europarat 2001*) an; keine der vier Lehrpersonen gibt für Englisch ein höheres Sprachniveau an als für Französisch. Trauen die Lehrpersonen ihren Schüler:innen in Französisch weniger zu als in Englisch? Überschätzen sich die Lehrpersonen bezüglich ihres französischen Sprachniveaus, wie es das eingangs des Kapitels geäusserte und sprachlich nicht korrekte französische Zitat von Frau Eggli impliziert?

« *Alors, pour ceux qui sont finis, prenez la page 24.*<sup>87</sup> » (Eggli, Lektion 11, 20190225, 00:33:03).

Oder liegt es daran, dass die Lehrpersonen dem Fach Englisch gegenüber tendenziell positiver eingestellt sind? Immerhin ist das grammatische Basiswissen der englischen Sprache tatsächlich relativ einfach und die Lernenden könnten schon nach wenigen Wochen Englischunterricht den Eindruck haben, grosse Lernfortschritte erzielt zu haben (Kramer 2010, S. 107). Dass Englisch einfacher sei, entspricht auch dem Meinungsbild in den Medien und so lassen sich Lehrpersonen und Lernende möglicherweise von der öffentlichen Meinung beeinflussen (Gruber 2021, S. 183). Ob dem so ist, lässt sich zum einen nicht abschliessend beantworten und hängt zum anderen sowohl von den jeweiligen Lehrpersonen als auch von den jeweiligen Erstsprachen der Lernenden ab. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Schule oft eine vorherrschende Meinung existiert, die häufig geteilt wird (Gruber 2021, S. 184). Diese Meinung hängt in der vorliegenden Studie eng mit den Überzeugungen der Lehrpersonen zu jahrgangsübergreifendem Unterricht zusammen, was die Wichtigkeit der Triangulation in diesem Projekt untermauert.

---

<sup>87</sup> Bei dem Satzteil «*ceux qui sont finis*» handelt es sich um ein «*faux ami*», um einen falschen Freund, also um einen Ausdruck oder um ein Wort, das einem anderen Ausdruck bzw. Wort in einer anderen Sprache sehr ähnelt (Duden Learnattack 2023).

Die andere Argumentationslinie bezieht sich auf die sprachliche Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf Binnendifferenzierung. So erhalten beispielsweise sprachlich starke Lernende eher Erklärungen auf Französisch, während Kinder, die Mühe haben, eher eine deutsche Erklärung erhalten. Es macht sicherlich Sinn, das «Dogma der absoluten Einsprachigkeit» (Berthele 2010, S. 236) auch im Fremdsprachenunterricht zu hinterfragen. Allerdings sind die Lehrpersonen dem Lehrplan verpflichtet, dessen Grundsatz lautet, «so viel Fremdsprache wie möglich und so wenig Deutsch wie nötig» zu verwenden und mit steigenden Kompetenzen der Lernenden den Gebrauch der Fremdsprache zu erhöhen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a, S. 109). Wechseln Lehrpersonen ausschliesslich bei leistungsschwachen Lernenden von der Zielsprache Französisch in die Schulsprache Deutsch oder in einen Dialekt wie im vorliegenden Setting in das Schweizerdeutsche, wird den leistungsschwachen Lernenden allenfalls eine Übungsmöglichkeit genommen, die sie dringend brauchen würden (Lovey 2023, S. 343). So wird es für diese Lernenden schwieriger, Fortschritte im mündlichen Bereich zu erzielen (Lovey 2023, S. 343) und das Leistungsgefälle innerhalb einer Lerngruppe nimmt zu. Unter der Prämisse der natürlichen Differenzierung sollten denn auch «alle Lernenden das gleiche Lernangebot erhalten», welches möglichst das Kriterium der inhaltlichen Ganzheitlichkeit erfüllt (Wittmann & Müller 2004, S. 15). Zudem weist die genauere Betrachtung der adaptiven Unterstützung in den videografierten Lektionen bei allen vier Lehrpersonen eher auf eine situationsbezogene und nicht auf eine personenbezogene Sprachverwendung hin, auch wenn sie dies im Interview häufig anders formulieren. Die Frage ist, inwiefern die Lehrpersonen sich bewusst bzw. unbewusst für die eine oder andere Sprache entscheiden.

Im Falle einer Lehrperson<sup>88</sup> erstaunt zudem die häufige Verwendung des Schweizerdeutschen. In ihrer Klasse befinden sich gemäss Fallporträt (vgl. Kapitel 5.5.3) zwei Lernende mit einer anderen Erst- oder Familiensprache als Deutsch. Sie kann also – anders als andere Lehrpersonen aus dem Sample – davon ausgehen, dass die meisten ihrer Schüler:innen Schweizerdeutsch verstehen, wenn sie sowohl Französisch als auch Hoch- und Schweizerdeutsch spricht. Allerdings hatte ich den Eindruck, dass in ihren übrigen Lektionen und Fächern der Einsatz des Schweizerdeutschen bewusster gepflegt wurde. Der Grund dafür könnte sein, dass die Lehrperson nicht zusätzlich durch den Gebrauch einer weiteren Sprache – der Zielsprache Französisch – herausgefordert wurde, und dass sie für sich einen Umgang mit der Diglossie (vgl. Kapitel 2.4.2 & Grütz 2018, S. 115) für die übrigen Fächer gefunden hatte.

Im Fremdsprachenunterricht beeinflusst das sprachliche und aussersprachliche Verhalten der Lehrperson den Unterricht insofern nachhaltig, als dass die Lehrperson Lerngelegenheiten

---

<sup>88</sup> Ich hatte die Gelegenheit, auch eine Lektion des Deutschunterrichts der entsprechenden Lehrperson besuchen zu können. In dieser Lektion zeigte sich, dass die Lehrperson insbesondere in Plenumsituationen viel konsequenter auf Hochdeutsch zurückgriff und in adaptiven Unterstützungssituationen mit einzelnen Kindern tendenziell Schweizerdeutsch sprach.

schafft und die Lernenden dazu motiviert, diese auch zu nutzen (Klippel 2014, S. 103). Mit der fortschreitenden digitalen Vernetzung und mit der Globalisierung kann davon ausgegangen werden, dass der Förderung der Fähigkeit zum Sprechen und Interagieren und der Förderung der Mündlichkeit im Allgemeinen ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Schmidt 2016, S. 105). Diese Betonung auf Mündlichkeit setzt gleichsam ein Mehr an didaktisch-methodischen Impulsen voraus, um die Lernenden zu aktiverem unterrichtlichem Handeln in der Fremdsprache zu bewegen (Königs 2014, S. 112), was sich offenbar aus verschiedenen Gründen insbesondere bei drei Lehrpersonen aus dem Sample als herausfordernd erweist. Studien aus Österreich und Deutschland stellen fest, dass viele Lehrpersonen in den Dialekt wechseln, sobald persönliche oder emotionalere Angelegenheiten zur Sprache kommen (Ransmayr 2019, S. 309). Frau Hofmann, die oft Schweizerdeutsch spricht, verzichtet im Gegenzug in ihren videografierten Lektionen komplett auf die Sozialform Einzelarbeit, eine aus meiner Perspektive jedoch wichtige Sozialform, um dem konstruktivistischen Ansatz Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel 2.2.7). Dadurch sind besonders viele Gesprächsmomente erforderlich, es zeigen sich – insbesondere in ihren Plenumsphasen – aber auch viele Störungen im Unterricht, auf die sie vorzugsweise auf Schweizerdeutsch reagiert. Die Sozialform Frontalunterricht bzw. Plenumsunterricht, auf den Frau Hofmann tatsächlich oft zurückgreift, erfordert einen geräuscharmen, gut überblickbaren Klassenverband, sodass allfällige Störungen oder Nebengeräusche rasch zugeordnet werden können (Melzer 2022, S. 9). Es bestehen möglicherweise Korrelationen zwischen der Aufteilung von Schüler:innen in Altersklassen, dem Sitzen in ruhiger Haltung, der Aufteilung des Unterrichts in unterschiedliche und voneinander abgekoppelte Gegenstände, zeitlich sehr fixierten Unterrichtseinheiten, deren Beginn und Ende durch die Schulglocke markiert werden, und den Fragen, die Lehrpersonen stellen und auf die sie bereits die Antwort kennen (Melzer 2022, S. 9). Diese Faktoren beeinflussen das Unterrichtsgeschehen und führen möglicherweise dazu, dass das Lernpotential der Schüler:innen nicht ausgeschöpft wird. Weitere Forschung ist nötig, um die Wechselwirkung dieser Faktoren zu untersuchen und alternative Wege zu finden, um den Unterricht effektiver zu gestalten und das Lernen der Schüler:innen entsprechend zu fördern.

Bezogen auf die adaptive Unterstützung und damit verbundene Überzeugungen lassen sich folgende Zusammenhänge beschreiben:

Adaptive Unterstützungsmassnahmen konnten bei allen Lehrpersonen meiner Studie beobachtet werden. In einer grossangelegten Untersuchung mit 54 Schulen zum jahrgangsgemischtem Lernen im dritten und vierten Schuljahr im Raum Mittelfranken und Augsburg konnte aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen, die in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, ihren Unterricht adaptiver gestalten als Lehrpersonen in Jahrgangsklassen (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger 2017, S. 147). Pape (2016) kann diesen Befund für die



Schuleingangsstufe bestätigen. In seiner qualitativen Untersuchung mit 14 Lehrpersonen aus jahrgangsgemischten Klassen, die zuvor in Jahrgangsklassen unterrichtet hatten, konnte er aufzeigen, dass die Lehrpersonen ihr didaktisches Handeln aufgrund der Jahrgangsmischung verändert hatten. So beschrieben die Lehrpersonen eine Veränderung von jahrgangsbezogenen Differenzierungsmaßnahmen hin zu jahrgangsübergreifenden Differenzierungsmaßnahmen, die die Individualität der Lernenden stärker ins Zentrum rückte (ebd.). Allerdings ist die Forschungslage nicht eindeutig. So berichtet Raggl (2012) von sehr unterschiedlichen Umsetzungsformen altersgemischten Unterrichts in den Schulen (Raggl 2012, S. 297). Auch in einer internationalen Studie mit fünf kleinen Schulen in Österreich und Finnland wird auf einen «wide range of teaching practices» im jahrgangsübergreifenden Setting hingewiesen (Hyry-Beihammer & Hascher 2015, S. 111). Als mögliche Gründe werden hierfür «the lack of multi-grade teaching options in textbooks and curricula» (ebd., S. 111) genannt. Auch im vorliegenden Projekt werden die limitierten bzw. ungenügend konkretisierten Möglichkeiten im Lehrwerk hinsichtlich jahrgangsübergreifenden Unterrichts bzw. die engen Vorgaben, was das obligatorisch zu verwendende Lehrwerk und vorgegebene Modelle (vgl. Tabelle 3) betreffen, von den Lehrpersonen teilweise heftig kritisiert (Adamina 2017, S. 156).

Frau Ott, die sich bemüht, ihre adaptive Unterstützung möglichst zielsprachlich zu gestalten, ist offenbar darauf angewiesen, kurz und effizient adaptiv zu unterstützen, damit sie rasch wieder Ressourcen für die übrigen Lernenden und für weitere Fragen freisetzen kann. Dies gelingt ihr eher, wenn sie die Kinder durch knappe und direkte Hilfe unterstützt. Womöglich ist sie stark gefordert mit parallelem Unterrichten der Lernenden im 5. und 6. Schuljahr und mit ihrer (auch sprachlich) sehr heterogenen Klasse. So kann eines der Kinder mit einer anderen Erst- oder Familiensprache als Deutsch dem Unterricht nur knapp folgen und bearbeitet punktuell während des Französischunterrichts Aufgaben in «Deutsch als Zweitsprache»<sup>89</sup> (DaZ). Da der DaZ-Unterricht eigentlich in kleinen Gruppen während der Unterrichtszeit und mit einer weiteren Lehrperson für «Deutsch als Zweitsprache» erfolgen sollte und nicht einfach in grossen Teilen während des Fremdsprachenunterrichts, ist die Lehrperson wohl umso mehr darauf angewiesen, auch diesem Kind möglichst kurze und direkte Hilfestellungen geben zu können, um sich sofort wieder dem Französischunterricht zuzuwenden.

Wie in Kapitel 7 aufgezeigt, erfolgen die adaptiven Unterstützungen von Frau Hofmann, die oft auf das Schweizerdeutsche setzt, ebenfalls auf Schweizerdeutsch oder auf Hochdeutsch und kaum auf Französisch. Im Gegenzug lassen sich aber bei ihr am meisten Unterstützungen im Bereich der indirekten Hilfe festmachen. Möglicherweise hat sie – aufgrund ihrer adaptiven Unterstützung in der Schulsprache Deutsch oder in der Umgangssprache Schweizerdeutsch – mehr Ressourcen, ihren Lernenden vermehrt indirekt zu helfen. Auf der anderen Seite leistet

---

<sup>89</sup> Im Leitfaden «Deutsch als Zweitsprache» (DaZ) sind die kantonalen Vorgaben geregelt und es werden Empfehlungen zur Umsetzung von DaZ abgegeben (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern o. J. f.).

sie stellenweise auch präventiv adaptive Unterstützung auf Schweizerdeutsch – manchmal auch dann, wenn das entsprechende Kind womöglich gar keine Unterstützung gebraucht hätte.

In Zusammenhang mit den Wunschvorstellungen des Französischunterrichts (vgl. Tabelle 21) wünschen sich zwei Lehrpersonen des Samples je eine weitere Lehrperson in ihrem Unterricht, jedoch aus unterschiedlichen Gründen. Frau Bregger, die dem jahrgangsübergreifenden Unterricht gegenüber eher positiv eingestellt ist, sähe im Einbezug einer weiteren Lehrperson eine Entlastung und eine weitere Ressource (Breidenstein 2014, S. 38). Frau Hofmann dagegen möchte mit einer weiteren Lehrperson die Klasse teilen, um wieder nach Jahrgängen unterrichten zu können. Sie zieht für sich folglich keinen Mehrwert aus ihrer Mehrjahrgangsklasse. Bei ihr ergibt sich eine Mehrarbeit, da mehrere Jahrgänge bedient werden müssen (Carle 2019, S. 474). Ein solcher Mehrwert würde erst durch ein neues Konzept entstehen, «welches guten Unterricht mit dem stützenden Gerüst eines integrierten Sozialgefüges verbindet und eine Lerngemeinschaft entstehen lässt, die durch ihr gemeinsames Lernen etwas erreichen» möchte (Carle 2019, S. 474). Einzelne Massnahmen wie beispielsweise lediglich isolierte Stillarbeitsangebote würden hierbei kaum helfen (ebd., S. 474). An dieser Stelle geht es um die Frage, inwiefern Lehrpersonen die Verschiedenheit innerhalb ihrer Lerngruppe akzeptieren können und davon überzeugt sind, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen ihrer Lernenden gerecht zu werden, soweit dies die Rahmenbedingungen zulassen (Reusser et al. 2013, S. 196) (vgl. Kapitel 4.5).

Allerdings gilt es, die Zusammenarbeit zu klären, wenn weitere Lehrpersonen oder, wie im Fall derjenigen Lehrperson, die während des Französischunterrichts teilweise auch noch DaZ unterrichtet, sogar Lehrpersonen für integrative Förderung (iF) zusätzlich im Französischunterricht hinzugezogen werden (können). Auch wenn die Einschätzung der iF-Lehrperson für die «resigniert-widersprüchliche Anhängerin am Bisherigen» sehr hilfreich ist, muss davon ausgegangen werden, dass es wenig schulische Heilpädagog:innen bzw. Lehrpersonen für iF gibt, die gleichzeitig ausgebildete Fremdsprachenlehrkräfte sind. Aus diesem Grund ist eine Kooperation nötig, in die schulische Heilpädagog:innen und Fremdsprachenlehrpersonen ihre jeweiligen Fachkompetenzen einbringen. Hierfür müssen genügend zeitliche Ressourcen freigesetzt werden, damit verbindliche Zeitfenster zur Planung und zum Austausch eingesetzt werden können (Frigerio Sayilir 2011, S. 97). Diese Forderungen beziehen sich auch auf das Unterrichten in allgemeinen *Team Teaching*-Settings, wie sie sich die «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» vermehrt wünscht, um den Kindern besser gerecht werden zu können. Um gewinnbringender altersdurchmischte unterrichten zu können, ist zu klären, welche Unterrichtsthemen, Lerngegenstände und Aufgabenstellungen sich in besonderer Weise dafür eignen, in einem jahrgangsübergreifenden Setting gemeinsam

bearbeitet zu werden, und inwiefern unterschiedliche Wissens- und Lernstände unterstützend wirken können (Kucharz 2009, S. 43). Dies wirkt sich auch auf die Planung von jahrgangsübergreifendem Unterricht und auf den Einsatz der Sozial- und Unterrichtsformen aus. Wie werden Lerngruppen gebildet bzw. besteht die Möglichkeit, dass sich Lerngruppen selbst und in lernförderlichem Sinne finden können (Gläser 2007, S. 122)? Wird bei der Gruppenbildung noch immer primär das «überkommene Konstrukt einer Gleichsetzung von Alter und entsprechender Lernleistung» (Gläser 2007, S. 122) gedacht, entfalten kooperative Lernformen kaum das gesamte Potential. Dabei gilt es aber, sich stets das jeweilige Lernziel vor Augen zu führen. Bei einem Leistungsgefälle zwischen Gruppenmitgliedern besteht die Möglichkeit, dass stärkere Lernende ihr Wissen erweitern und schwächere Lernende Erklärungen erhalten, die sie allenfalls besser verstehen als die Erklärungen der Lehrperson (Reusser et al. 2013, S. 174–177) (vgl. Kapitel 2.3.9). Die Lehrpersonen meines Samples setzen Alter und entsprechende Lernleistung immer wieder gleich. Dies zeigt sich beispielsweise in Lektion 13 (vgl. Abbildung 48). Die gelben Auftragsblätter (vgl. Abbildung 56 und Abbildung 57), auf denen die Lehrperson ihr Programm für die Schuljahre 3, 4, 5 und 6 notiert hat, sind für Aussenstehende relativ komplex zu lesen. Einzelne Aufträge sollen in der Klasse bearbeitet werden, andere Aufträge sind als Einzel- oder Partnerarbeit gedacht.

Zahlen in den Kreisen definieren die Reihenfolge der zu bearbeitenden Inhalte (Ganguillet 2021b, S. 79–80). Die Lehrperson, die als «passive Umsetzerin binnendifferenzierender Massnahmen und jahrgangsübergreifenden Unterrichts» charakterisiert wird, achtet bei dieser Reihenfolge darauf, dass die einzelnen Sequenzen der jeweiligen Jahrgänge geschickt aneinander vorbeiorganisiert werden, um die knappe Ressource «Lehrperson» (Breidenstein 2014, S. 38) möglichst gewinnbringend einzusetzen (Ganguillet 2021b, S. 80). Hier wäre ein pädagogisches Konzept erforderlich, in welchem das «Helfen lernen» eine wichtige Position einnimmt. Die Lehrperson wäre dank der gegenseitigen Hilfe der Kinder etwas entlastet und hätte Zeit, individuelle und auch kooperative Lernprozesse gezielter zu begleiten (Carle 2019, S. 479; Sengelhoff 2005, S. 28).

Weiter fällt auf, dass eine aktive Absicherung nicht eingeplant ist. Auch auf ein *peer tutoring* oder *peer learning* (Carle 2019, S. 479; Kuhl et al. 2013, S. 302) wird verzichtet. Wohl aus diesem Grund unterbrechen die Lernenden immer wieder die Klassenarbeitssequenzen, um Fragen zu stellen. So werden die Kinder des 6. Schuljahres in der elfminütigen Sequenz, in welcher die Lehrperson mit ihnen die Regeln zur Anpassung der Adjektive bespricht, insgesamt elfmal von den Lernenden der übrigen drei Schuljahre unterbrochen. Die adaptive Unterstützung seitens der Lehrperson läuft dann fast immer in der Schulsprache und kaum in der Zielsprache ab. Auch leistet die Lehrperson direkte Hilfe, wohl mit dem Ziel, die Unterbrechungen möglichst kurz zu halten.

Es fällt auf, dass bei der Auswahl der maskulinen bzw. femininen Adjektiv-Formen keine systematischen Kriterien leitend sind. Dabei wäre die Anpassung der Adjektive an das Geschlecht des Nomens in der aktuellen Lerneinheit des 6. Schuljahres als Ziel ausgewiesen (Ganguillet et al. 2015b, S. 57). In den kleineren Gruppen – also in den Lektionen mit der Halbklassse, die in der Regel zwei Jahrgänge umfasst – fühlt sich dieselbe Lehrperson «kaputt» (R23), weil sie sich viel intensiver mit den einzelnen Schüler:innen beschäftigt. Das ist insofern erstaunlich, als dass sie ja die begrenzte Ressource Lehrperson (Breidenstein 2014, S. 38) in dieser Zeit auf viel weniger Kinder aufteilen muss. Allerdings wären auch hier Formen des *peer tutorings* oder des *peer learnings* (Carle 2019, S. 479; Kuhl et al. 2013, S. 302) hilfreich, um die Lehrperson ein wenig zu entlasten und um es ihr zu ermöglichen, die Kontrolle zumindest in Teilen abzugeben. Es gibt also noch grosses Entwicklungspotential, um sicherzustellen, dass sich gemeinsames Lernen in gemischten Klassen nicht in einem «individualisiert ablaufenden Lehrgangsunterricht einerseits oder in einem auf mittlerem Niveau angesiedelten Frontal- oder Abteilungsunterricht andererseits» (Kucharz 2009, S. 343) erschöpft.

Es gilt anzumerken, dass sich alle vier Lehrpersonen der vorliegenden Studie wenig Gedanken machen zur Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen oder in einem leistungsheterogenen Tandem. Sie scheinen genügend ausgelastet zu sein mit der Frage, ob sie ihre Partner- bzw. Gruppenarbeit jahrgangsgetreunt oder jahrgangsübergreifend organisieren, und entscheiden sich oft bewusst für die eine bzw. für die andere Form, je nach Inhalt und Verortung der Aufgabe im Lehrwerk. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Studie zum Mathematikunterricht in Mehrjahrgangsklassen (Brunner 2017). Die Lehrpersonen dieser Studie bilden selten leistungsheterogene Lerngruppen, und zwar unabhängig davon, ob die Lernenden jahrgangsgetreunt oder jahrgangsgemischt zusammenarbeiten (Brunner 2017, S. 76). In derselben Studie wird zudem berichtet, dass Gruppenarbeiten selten eingesetzt werden (ebd., S. 83). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Gruppenarbeiten innerhalb der komplexen Schulstruktur des jahrgangsübergreifenden Unterrichts weniger überschaubar bleiben als Einzel- oder Partnerarbeiten (ebd., S. 83). Im vorliegenden Projekt ist ein ähnliches Ergebnis zu finden. Frau Eggli, die in einer vierstufigen Mehrjahrgangsklasse unterrichtet, setzt während der beobachteten Lektionen gar nie auf die Sozialform «Gruppenarbeit» (vgl. Kapitel 7.2.7), obschon sie besonders heterogene Gruppen bilden könnte. Vermutlich ist die Gruppenbildung in einer so dynamischen und komplexen Klassenstruktur herausfordernd und womöglich tendenziell unüberschaubar, weshalb darauf verzichtet wird.

Weiter ist erstaunlich, wie wenig die Lehrpersonen im vorliegenden Projekt auf Helfer- oder Tutorensysteme zurückgreifen. Diese Beobachtung deckt sich mit Ergebnissen aus einer Vorarbeit der Dissertation von Letzel (2021, S. 248) – da konnte aufgezeigt werden, dass Helfer- und Tutorensysteme in Zusammenhang mit binnendifferenzierendem Unterricht selten

implementiert werden. Dieses Ergebnis lässt sich also offensichtlich auch auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht übertragen.

Das Spiralprinzip (Reiss & Hammer 2021, S. 101) ist für Frau Egli, die als «resigniert-widersprüchliche Anhängerin am Bisherigen» charakterisiert ist, beim Lehrwerk *Mille feuilles* (Grosenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) «ein bisschen weniger» (R 20/21) sichtbar, anders als im Fach Mathematik (R 20/21). In Mathematik und auch in Deutsch scheint es eher möglich zu sein, anspruchsvolle Lerngelegenheiten bzw. reichhaltige Aufgaben auf möglichst allen Lernstufen anbieten zu können (R20/21), was sich auch in anderen Forschungsprojekten bestätigt (Wälti 2021, S. 21; Weidmann & Adamina 2021, S. 39; Adamina 2017). Allerdings wird der Terminus «Spiralprinzip» (Reiss & Hammer 2021, S. 101) auch in einem gewinnbringenden Sinne erwähnt, und zwar zweimal von jener Lehrperson, die als «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts und binnendifferenzierender Massnahmen» charakterisiert ist (R4/5 und R6). Ohne ihre altersdurchmischte Klasse, so Frau Bregger, würde sie die Vorteile dieses Prinzips wohl weniger nutzen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie können bei Lehrpersonen, die von jahrgangsübergreifendem Unterricht überzeugt sind, mehr binnendifferenzierende Formen und Massnahmen im Unterricht nachgewiesen werden als bei Lehrpersonen, die von jahrgangsübergreifendem Unterricht weniger überzeugt sind. Dieses Ergebnis deckt sich mit Studienergebnissen von Carle und Berthold (2004). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Gestaltung von «innovativen Lernumgebungen» (Reusser et al. 2013, S. 51) in Lerngruppen mit «erweiterter Heterogenität» (ebd., S. 57), wie zum Beispiel Mehrjahrgangsklassen, notwendiger ist als bei vermeintlich homogenen Lerngruppen. Der Druck, binnendifferenzierend zu unterrichten, wird also in Mehrjahrgangsklassen grösser, da – zumindest in Bezug auf das Alter der Kinder – die äussere Differenzierung (vgl. Kapitel 2.2.2) wegfällt.

So erwähnt denn auch nur die «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» im Interview die Massnahme der Formulierung von reduzierten individuellen Lernzielen<sup>90</sup> (riLZ) (R11).

Forschungsergebnisse zu Überzeugungen von Lehrenden erbringen empirische Evidenz dafür, dass die individuellen Sichtweisen zu einzelnen Aspekten des Lehrberufs – wie beispielsweise zu binnendifferenzierenden Massnahmen oder jahrgangsübergreifendem Unterricht – stark von den Lernbiografien der Lehrpersonen geprägt werden (Caspari 2003, S. 160–163). Dabei wirken die eigenen biografischen Erfahrungen – nicht nur aus der Ausbildung, sondern auch aus dem beruflichen Alltag – wie ein Filter, durch den neue Informationen und

---

<sup>90</sup> «Reduzierte individuelle Lernziele» (riLz) werden an Kinder vergeben, die über lange Zeit erheblich mehr bzw. erheblich weniger leisten als durch die Lernziele vorgegeben ist (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2019).

Erfahrungen aufgenommen werden (Schart 2014, S. 43). Nebst der lernbiografischen Prägung gehören auch die Subjektiven Theorien zu den recht intensiv beforschten Gebieten der Fremdsprachendidaktik (ebd., S. 44). Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen Subjektive Theorien über das Funktionieren bestimmter Unterrichtsmuster oder anderer Aspekte konstruieren, wie sie es auch im vorliegenden Projekt tun (Schart 2014, S. 44). Da bei Subjektiven Theorien vor allem die Praktikabilität und weniger die Überzeugungskraft entscheidend ist (ebd., S. 44), äussert sich das fachdidaktische Wissen – insbesondere bei erfahrenen Lehrpersonen – eher in Form von fachdidaktischem Handeln (Neuweg 2011, S. 36). Ergo kann schlussgefolgert werden, dass das, was im Unterricht beobachtbar ist, nicht zwingend mit dem gleichgesetzt werden kann, was Lehrende explizit wissen oder äussern (Schart 2014, S. 45; Fives & Buehl 2012; Philipp 2007; Borg 2003). Auch bei der «bemühten Lehrwerkverwenderin mit schwankender Experimentierfreude bezüglich Binnendifferenzierung» zeigt sich eine Diskrepanz zwischen fachdidaktischem Wissen und fachdidaktischem Handeln. Als ehemalige *Passepartout*-Weiterbildnerin (vgl. Kapitel 5.5.3) scheint sie sich dem Lehrwerk verpflichtet zu fühlen. Zudem verfügt sie über entsprechendes Wissen über neuere fremdsprachendidaktische Konzepte (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012), setzt dieses Wissen jedoch – und dazu gehört auch der Umgang mit Differenzierung – in ihrem unterrichtlichen Handeln kaum um, auch, was die sprachliche Gestaltung ihres Unterrichts anbelangt. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den Ergebnissen aus der Mathematikstudie im Mehrjahrgangsklassenunterricht (Brunner 2017). Demnach sind Lehrpersonen, die ihren Mathematikunterricht eher jahrgangsgetreunt gestalten, weniger überzeugt davon, dass altersdurchmischtes Lernen besser sei als der Unterricht in Jahrgangsklassen, womit sie sich natürlich konsistent zu ihren eigenen Überzeugungen verhalten (Brunner 2017, S. 81). Dass Überzeugungen zu Diversität einen starken Effekt auf die Implementierung von binnendifferenzierenden Massnahmen haben, konnte auch in der Studie von Letzel (2021, S. 258) nachgewiesen werden.

Im Forschungsbericht von Brunner et al. (2019) scheinen Formen der direkten Instruktion durch die Lehrperson, wie beispielsweise Erklären, Vorzeigen und Abfragen (ebd., S. 163) mit einer eher kritischen Sichtweise auf jahrgangsübergreifenden Unterricht einherzugehen (ebd., S. 170). Formen direkter Instruktion werden im vorliegenden Projekt unter Plenumsunterricht zusammengefasst – und hier zeigt sich mit Blick auf den Einsatz der Sozialformen (vgl. Abbildung 63), dass jene Lehrperson des Samples, die als «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» charakterisiert wird, mit ca. 12% deutlich seltener auf Plenumsunterricht zurückgreift als die übrigen Lehrpersonen aus dem Sample.

Mit Bezug auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts, worunter auch das *Classroom Management* fällt (vgl. Kapitel 2.3.8) zeigen sich in Bezug auf die Passivität sowie in Bezug auf die Umräumphasen und die entsprechende Dauer im Unterricht markante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Diese Unterrichtsphasen bergen womöglich Potential für

binnendifferenzierende Massnahmen. Bei Frau Bregger umfassen diese leeren Unterrichtszeiten weniger als 5% und besetzen bei Frau Ott etwas mehr als ein Fünftel der gesamten Unterrichtszeit (vgl. Abbildungen 59 und 60).

In Bezug auf Bewegung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.4.4) erstaunen die Ergebnisse aus den videografierten Lektionen, da für viele Tätigkeiten im Französischunterricht von allen vier Lehrpersonen oft Sitzen am Pult eingefordert wird (Melzer 2022, S. 1). Die Klassenzimmer erlauben allerdings meist auch aufgrund der beschränkten Platzverhältnisse wenig Lerneckeln, Nischen, Materialregale etc., sodass sich die Kinder bei der Nutzung des Zimmers selten bewegen können (Laging 2006, S. 10). Ein Wechsel der Sitzpositionen wäre durch flexibles Sitzmobiliar eher möglich, in den videografierten Lektionen bin ich aber nur auf Mobiliar, wie es in der Abbildung 70 sichtbar ist, gestossen.

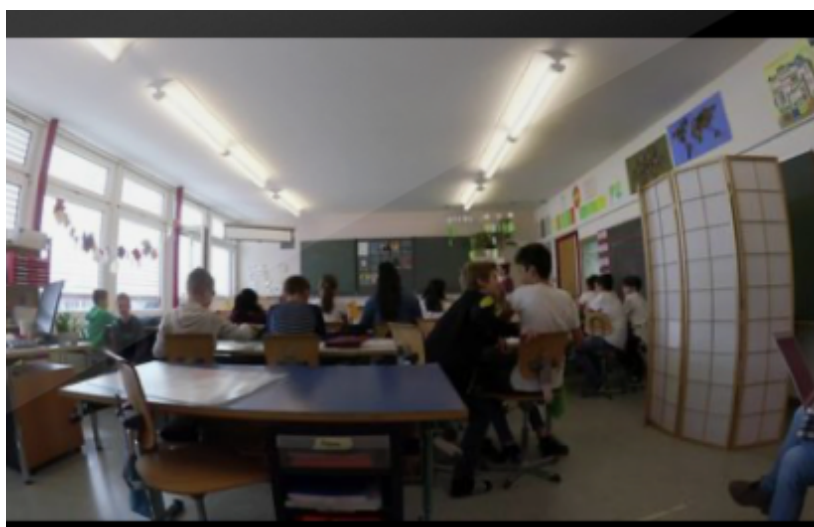


Abbildung 70: Standbild Lektion 15 (OTT\_20181114, 00:02:02).

Auch wird aufgrund der Einteilung in 45-Minuten-Einheiten der rhythmische Wechsel von Bewegung und Ruhe (Laging 2006, S. 10) wenig berücksichtigt.

In den Stundenplänen von drei Lehrpersonen aus dem Sample sind jeweils zwei Wochenlektionen Französisch à je 45 Minuten vorgegeben, so wie es der Lektionentafel (vgl. Tabelle 1) entspricht. Die vierte Lehrperson unterrichtet Französisch im Rahmen einer Doppelstunde (90 Minuten), wobei es sich dabei um die einzige Französischeinheit pro Woche handelt. Sie kann diese Einheit selbst rhythmisieren. Zwei Lehrpersonen haben kaum Spielraum, um aus diesem Gerüst auszubrechen, da die Französischlektionen entweder zeitgleich mit den Lektionen des 3. und 4. Schuljahres stattfinden oder da der Französischunterricht mit der Lehrperson für integrative Förderung koordiniert werden muss. Diejenige Lehrperson, die vier Jahrgänge unterrichtet, hat teilweise Möglichkeiten, die Struktur etwas zu durchbrechen, da sie oft mit allen vier Jahrgängen allein arbeitet und dann die Lektionen freier umstellen kann.

Im vorliegenden Projekt liegt der Fokus nicht auf einzelnen Kindern oder Unterrichtsstörungen, die durch sie verursacht werden. Selbstverständlich sind aber im Zuge der videografierten

Unterrichtsbeobachtungen einzelne Lernende sehr positiv, andere eher negativ aufgefallen und es stellt sich die Frage, ob nicht einige dieser durch einzelne Kinder verursachten Störungen ein «Produkt des schulischen Handlungsrahmens und seiner Beschränkungen» (Melzer 2022, S. 9) sind. Mit Blick auf die Konzentrationsspanne von Kindern (vgl. Kapitel 2.4) gilt es, die zeitlichen Unterrichtseinheiten bei der Planung mitzudenken, da unter anderem durch gezielte Bewegungssequenzen eine mutisensuelle Herangehensweise gefördert wird und bewegungsfreudige Kinder so eher abgeholt werden (Rietzler o. J.) (vgl. Kapitel 2.4).

Mit Bezug auf das Lehrwerk, das auch in seiner überarbeiteten Fassung «kein reines ADL-Lehrmittel ist» (Kaufmann, Perrig & Schumacher 2021, S. 12), lässt sich festhalten, dass die von den Autor:innen des Lehrwerks vorgeschlagenen Hinweise oder Massnahmen zur Binnendifferenzierung auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht wenig als solche erkannt und umgesetzt werden (vgl. Kapitel 10.8). Dies könnte daran liegen, dass binnendifferenzierende Massnahmen stärker als organisatorische, denn als inhaltlich differenzierende Aufgabe wahrgenommen werden, wie dies Studienergebnisse aus einer ländervergleichenden Studie zum jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht der Grundschule in der Schweiz und in Deutschland bestätigen (Brunner et al 2019, S. 170). Selbst der Unterricht in einem jahrgangsübergreifenden Setting scheint diese Wahrnehmung nur wenig zu beeinflussen.

Die Lehrpersonen in der Studie weisen alle darauf hin, dass sie in Bezug auf Sozialformen differenzieren würden. Sozialformen werden also als organisatorische binnendifferenzierende Massnahme wahrgenommen. Wie sieht es aus mit Massnahmen der quantitativen oder der qualitativen Differenzierung? Womöglich werden diese Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung weniger als solche wahrgenommen, da sie sich stärker an Inhalten und weniger an der Organisation orientieren.

Eine Heilpädagogin aus der deutschsprachigen Schweiz betonte bei der Einführung des Lehrwerks *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015), dass es weitestgehend individualisierend arbeite. Es habe den Anspruch aufgegeben, dass alle Kinder zur gleichen Zeit dasselbe tun und lernen würden, womit der wichtigste Schritt getan sei, um bei der Individualisierung möglichst viele Kinder einbeziehen zu können – und zwar sowohl Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf als auch Kinder mit einer besonderen Begabung (Frigerio Sayilir 2011, S. 96). Hier stellt sich die Frage, wieso die Grundidee, die Frigerio Sayilir (ebd., S. 96) dem Lehrwerk attestiert, nicht von allen beobachteten Lehrpersonen so verstanden und umgesetzt wird. Was die Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen anbelangt, kann meines Erachtens das Sample nämlich durchaus als repräsentativ betrachtet werden, da vom Schulverlag im Nachgang zur Neuauflage *Mille feuilles 3* (Kaufmann, Perrig & Schumacher 2021) ein *Compas – Programme de base* (Schulverlag 2023) verfasst wurde. Dieses Werkzeug bietet gemäss Produktseite Differenzierungsmöglichkeiten «innerhalb des Standardprogrammes» an (ebd.) und erfüllt offensichtlich ein Bedürfnis, das sich schon in der



ergebnisbezogenen Evaluation des Projektes *Passepartout* (Wiedenkeller & Lenz 2019) abgezeichnet hatte: 57% der gut 200 befragten Lehrpersonen dieser Evaluationsstudie geben an, dass für sie hinsichtlich Differenzierung in heterogenen Klassen am meisten Fortbildungsbedarf bestünde (ebd., S. 68–69). Dieses Ergebnis deckt sich mit meinem persönlichen Eindruck, da mir auf Unterrichtsbesuchen Lehrpersonen oft von Schwierigkeiten mit der Differenzierung im Französischunterricht berichten. Leider hängen diese Schwierigkeiten aber oft auch mit der Beurteilung der Lernenden bzw. mit der Notengebung, zusammen. Da es sich beim Fach Französisch um ein promotionswirksames<sup>91</sup> Fach handelt, sind die Lehrpersonen gezwungen, im 6. Schuljahr und vor dem Übertritt auf die nächsthöhere Schulstufe Noten zu geben, die die Erziehungsberechtigten nachvollziehen können und die die Zuweisung in den entsprechenden Schultyp legitimieren (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, o. J. c). Dass sich alle befragten Lehrpersonen in den Interviews zum Übertrittsverfahren äussern, zeigt die Relevanz dieser Frage für die Lehrpersonen, insbesondere im 5. und 6. Schuljahr. Noch in der Schuleingangsstufe, im Zyklus 1, ist der Unterricht ohne Noten Realität und Noten werden durch Aussagen in Standortgesprächen ersetzt (AKVB o. J. a). Im Rahmen dieser Standortgespräche geben Lehrpersonen ihren Lernenden bzw. deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen, ob sie können, was gemäss den Vorgaben erreicht werden sollte (ebd.). Die Begründung von Noten und die Diskussion darüber rücken damit in den Hintergrund und es entsteht Raum für die Kompetenzentwicklung von Kindern und für ihr Lernen (Nölte & Wampfler 2021, S. 18). Die Notensetzung schränkt die Lehrpersonen oft darin ein, gemeinsam mit ihren Lernenden die sinnvollsten Lernmöglichkeiten zu gestalten (Muller 2018, S. 100–101). Würde der Notendruck in Zusammenhang mit dem oft belastenden Übertrittsverfahren wegfallen, hätten die Lehrpersonen nicht nur mehr freie Ressourcen für die Unterrichtsgestaltung, sondern könnten ihren Unterricht auch individualisierter und damit binnendifferenzierter gestalten.

Eine Chance, den Unterricht trotz Noten differenzierter zu gestalten, bietet sicherlich auch die voranschreitende Digitalisierung<sup>92</sup>, der sich Bildungsinstitutionen nicht entziehen können und auch nicht entziehen sollten (Bär 2019, S. 13). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung spannte sich die Diskussion fast ausschliesslich um die materielle Ausstattung von Schulen und digitalen Medien auf; mittlerweile und auch als Konsequenz aus der Corona-Pandemie sind viele

---

<sup>91</sup> Zum Terminus «promotionswirksam» vgl. Kapitel 1.2.

<sup>92</sup> An dieser Stelle sei kurz auf das SAMR-Modell (Puentedura 2013) verwiesen, welches nach wie vor oft als Referenzmodell zur Integration von Lerntechnologie dient. Es unterscheidet vier Stufen für die Nutzung von digitalen Lerninhalten. Bei der ersten Stufe, der *substitution*, werden digitale Werkzeuge als Ersatz für gewöhnliche Hilfsmittel eingesetzt, also beispielsweise Online-Wörterbücher. Bei der zweiten Stufe, der *augmentation*, wird digitale Technologie zwar als Ersatz verwendet, aber es wird auch eine Funktion genutzt, die es analog nicht gäbe. Für die dritte Stufe, die *modification*, wird eine Aufgabe durch die Nutzung digitaler *tools* neu gestellt. Die vierte Stufe, die *redefinition*, beschreibt Aufgaben, die ohne digitale *tools* gar nicht hätten bearbeitet werden können. Während die ersten beiden Stufen tendenziell im Bereich der Unterstützung des Lernens angesiedelt sind, zielen die Stufen drei und vier auf eine Veränderung des Lernens ab (Unkel & Willems 2021, S. 81; Puentedura 2013).

Schulen technisch zwar besser ausgestattet, allerdings zeigt sich noch immer ein erheblicher Entwicklungsbedarf, wenn es darum geht, digitale Medien im Unterricht gewinnbringend (Unkel & Willems 2021, S. 81) und im Sinne von Multimodalität<sup>93</sup> zu nutzen (Unkel & Willems 2021, S. 81), vor allem, was binnendifferenzierende Massnahmen anbelangt (Oelkers 2010, S. 40). Diese Erkenntnisse stehen in Einklang mit den Ergebnissen aus dem Projekt. Obschon das Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) zahlreiche digitale Lehrwerkteile enthält und sämtliche Inputs auch als Hörtexte zur Verfügung stehen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 12), nutzen die Lehrpersonen diese digitalen Komponenten verhältnismässig selten und regen die Lernenden wenig dazu an, sich die vertonten Texte oder Wörter auch anzuhören. Dabei sind die Lehrpersonen aus meinem Sample technisch sehr unterschiedlich ausgestattet. Während die «bemühte Lehrwerkverwenderin mit schwankender Experimentierfreude bezüglich Binnendifferenzierung» einen gesamten Klassensatz an *ipads* zur Verfügung hat (vgl. Kapitel 7.4.5) und dazu sogar noch auf einen halben Klassensatz an Laptops zurückgreifen kann, bleiben Tablets für alle Lernenden für die «überzeugte Unterstützerin jahrgangsübergreifenden Unterrichts» eine Wunschvorstellung (R22). Diese beiden Pole bildeten hinsichtlich Ausstattung in der Zeit vor Corona sicherlich die Realität ab und lassen sich auf viele Schulen übertragen. Manchmal schien die Jahrgangsmischung ein Grund zu sein, Klassen in technischer Hinsicht besser auszurüsten (vgl. Kapitel 7.4.6). In post-pandemischen Zeiten ist zwar die Ausstattung vielerorts besser, und trotzdem habe ich im Rahmen diverser Schul- und Praktikumsbesuche den Eindruck, dass die Geräte ähnlich heterogen eingesetzt werden wie zum Zeitpunkt der Datenerhebung. So wird von der «resigniert-widersprüchlichen Anhängerin am Bisherigen» auf die Herausforderungen der Nutzung von *ipads* verwiesen, da wenig kontrolliert werden könne, was Lernende mit den Geräten effektiv tun (R18). Hier zeigt sich ein Bedürfnis nach Kontrolle. Auch die «bemühte Lehrwerkverwenderin mit schwankender Experimentierfreude bezüglich Binnendifferenzierung» äussert den Wunsch nach mehr Kontrolle, und zwar in Bezug auf den Erwerb des französischen Wortschatzes. Auffällig ist, dass die beiden anderen Lehrpersonen den Begriff «Kontrolle» nicht erwähnen. Und gerade im jahrgangsübergreifenden Unterricht geht es auch stark darum, die Kontrolle zumindest in Teilen an den Klassenverbund abzugeben.

Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht kann dann erfolgreich sein, wenn die Basis-Konzepte und das vom GER (*Council of Europe* 2018) geprägte Leitbild des Fremdsprachenunterrichts ihre Gültigkeit behalten und weitergedacht werden – insbesondere der Faktor Inklusivität könnte stärker durch kooperative Lehr-Lernsituationen gefördert werden (Burwitz-Melzer 2019, S. 35), wobei die Integration von Lernsoftware die Möglichkeiten eines selbstgesteuerten gezielten Übens erhöhen (Bechtel 2019, S. 27).

---

<sup>93</sup> Mit dem Begriff «Multimodalität» werden sämtliche Aspekte und Dimensionen von Kommunikation berücksichtigt und aufeinander bezogen (Krause 2022, S. 214).

Vor der Nutzung digitaler Medien sollte stets die Frage gestellt werden, ob diese auch pädagogisch oder didaktisch sinnvoll sind, was unter dem Leitbild «Pädagogik vor Technik» zusammengefasst wird (Bär 2019, S. 16; Zierer 2018). Es sollte darum gehen, Aufgaben zu bearbeiten, die eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den und über die digitalen Medien erlauben und auch Vor- und Nachteile des Einsatzes und Gefahren der Digitalisierung im Allgemeinen thematisieren (Bär 2019, S. 21).

Zu den Herausforderungen bei der Entwicklung bzw. bei der Nutzung von digitalen Lernumgebungen oder Apps gehört die Klärung rechtlicher Fragen hinsichtlich Datenschutzes und Urheberrechts (Bär 2019, S. 16). Durch die Nutzung digitaler Lernsoftware und allenfalls externer Links verschwimmen die klaren physischen Grenzen des Klassenzimmers und die Lernenden bewegen sich je nach Sichtbarkeitseinstellungen schnell in einem Graubereich des Urheberrechts (Döbeli Honegger, Hielscher & Hartmann 2018, S. 94). Was die Privatsphäre betrifft, sollten Lernende bzw. ihre Erziehungsberechtigten transparent darüber informiert werden, welche Daten bei der Nutzung digitaler Lernumgebungen über sie gesammelt werden (ebd., S. 96). Dass in diesen Punkten noch einige Herausforderungen zu bewältigen sind, hat auch die Corona-Pandemie gezeigt.

Lernen an reichhaltigen (digitalen) Lernumgebungen fördert Variation und Progression der Lernenden und differenziert nach Interessen und Neigungen, was auch im Fremdsprachenunterricht bzw. im Französischunterricht vorstellbar ist (Weidmann & Fiechter 2021, S. 117). Damit verbunden stellt sich die Frage, wie Lehrwerke entwickelt werden können, die dabei helfen, im Sinne einer visionären Schule die einzelnen Lerntage nicht mehr für alle Lernenden gleich zu strukturieren (Oelkers 2010, S. 40). Allerdings gilt es, hervorzuheben, dass Lehrwerke oft Resultate jahrelanger Entwicklungs- und Erprobungsprozesse sind, die zum Zeitpunkt der flächendeckenden Implementierung unter Umständen bereits veraltet sein können (Burger 2020). Lehrwerke stehen damit in einem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch, didaktischer Effektivität und gesellschaftlicher Angemessenheit (Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010, S. 28). Mittlerweile enthalten die meisten Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht digitale Komponenten. Die Frage ist jedoch auch, ob und wie diese überhaupt genutzt werden (Kurtz 2019, S. 118). Vor diesem Hintergrund bleibt unklar, ob und inwiefern Fremdsprachenlehrende über die zur sinnvollen Verwendung digitaler und gedruckter Lehrwerkkomponenten notwendigen «Lehrwerkkompetenzen» (Kurtz 2020, S. 198–200) verfügen. Es bleibt schwierig, wissenschaftlich untermauerte Aussagen zur bestmöglichen Lehrwerkverwendung zu formulieren. Ich teile den Standpunkt, dass Lehrpersonen eine kritische, reflexive Haltung gegenüber dem Lehrwerk und seiner Verwendung einnehmen sollten, um eine

situationsangepasste Nutzung für ihr individuelles Setting zu ermöglichen<sup>94</sup> (Kurtz 2020, S. 199). Mit Blick auf die Strategien der Lehrwerkverwendung (vgl. Tabelle 12), ist es aus meiner Sicht begrüssenswert, dass im Kanton Bern per Schuljahr 2022/23 die Auswahl an Französisch-Lehrwerken erweitert wurde (AKVB o. J. b). So braucht sich beispielsweise jene Lehrperson aus dem Sample, die in ihrem Unterricht vor allem Weiterentwicklungsstrategien in Bezug auf die Verwendung des Lehrwerks zeigt, nicht für den Einbezug eines weiteren Lehrwerks zu rechtfertigen (R17) und kann den Einsatz verschiedener Lehrwerke passgenauer auf die Situation in ihrer Klasse abstimmen. Dieses Ergebnis ist struktureller Art und lässt sich auf weitere Lehrpersonen übertragen, da ein einziges im Unterricht obligatorisch zu verwendendes Lehrwerk Lehrpersonen in ihren didaktischen und pädagogischen Freiheiten einschränkt. Nebst dem Lehrwerk *Mille feuilles* sind nun auch die Lehrwerkreihen *Ça roule* (Boog, Gubler, Ingold, Kaufmann, Widmer-Truffer 2022; Boog, Karanfilovic, Kaufmann & Streule 2021) sowie *Dis donc!* 5 (Egli, Hueber, Keller-Lee, Rast, Sachser & Wolfer 2020) und *Dis donc!* 6 (Egli, Hueber, Keller-Lee, Rast, Sachser & Wolfer 2018) zugelassen. Zu den beiden im Kanton Bern neu zur Verfügung stehenden Lehrwerken werden je eine Broschüre für den altersdurchmischten Unterricht bzw. für differenzierendes Lernen, angeboten. Im entsprechenden Leitfaden des Lehrwerks *Dis donc!* (Egli et al. 2018) betonen die Autor:innen die inhaltliche und gleichzeitig die sprachliche Progressionslogik (Egli et al. 2018, S. 6). Die inhaltliche Progression erlaube dabei einerseits «die Arbeit am gleichen Thema und an gleichen Wortfeldern, die von allen Lernenden in verschiedenen Komplexitätsstufen bearbeitet werden können» (ebd., S. 6). Die sprachliche Progression garantiere andererseits die zyklische Bearbeitung bestimmter grammatischer Phänomene der französischen Sprache (ebd., S. 6). Allerdings halten die Autor:innen des Lehrwerks in diesem separaten Leitfaden fest, dass es sinnvoll sei, die Kinder in ihrem jeweiligen Jahrgangsband bestimmte Lernziele kursmässig bearbeiten zu lassen (ebd., S. 6). Einen etwas anderen Ansatz werden in den «Unterrichtshilfen für altersdurchmisches und differenziertes Lernen» (Frank Schmid 2022) des Lehrwerks *Ça roule* (Boog et al. 2022; Boog et al. 2021) verfolgt. In dieser Broschüre wird von einer externen Autorin empfohlen, mit allen Schüler:innen «gleichzeitig am selben Heft» (Frank Schmid 2022, S. 4) zu arbeiten, damit das Lernen «an einem gemeinsamen Thema» (ebd., S. 4) gelingen kann. Dieses «Lernen am gemeinsamen Gegenstand» (Feuser 2013) leuchtet ein, kann aber vor allem dann gelingen, wenn das Lehrwerk grössere, kompetenzorientierte Aufgaben bereitstellt, die den Lernenden ein gewisses Mass an Autonomie ermöglichen und in welchen die Ressourcen wie Wortschatz, Grammatik und Orthografie in den Dienst der übergeordneten Kompetenz gestellt

---

<sup>94</sup> Mittlerweile gibt es auch einige Lehrwerke, die es den Lehrpersonen erlauben, Rückmeldungen per Chat zu geben oder eigenes Unterrichtsmaterial bzw. eigene Ideen beizutragen (Zingg, Ouahes, Ait Bahmane, Koch, Grimbaleva, Isufi, Hügli, Lanzoni & Ricklin 2020). Dies fördert m.E. den Austausch zwischen der Praxis und den Lehrwerkautor:innen und erlaubt folglich raschere Anpassungen.

werden. Um Lernende mit der Zielsprache als Herkunftssprache oder Lernende mit besonders hohen Kompetenzen im zielsprachlichen Bereich möglichst optimal zu fördern, wurden von der Professur Fremdsprachendidaktik und ihre Disziplinen der Pädagogischen Hochschule FHNW Materialien zur Binnendifferenzierung (Fachhochschule Nordwestschweiz o. J. a) entwickelt. Diese zeigen mögliche Bezüge zwischen den entwickelten Materialien und den Französischlehrwerken und weitere inkludierende Elemente auf, um auch bilinguale Lernende eng in das Klassengeschehen einzubinden (Lovey 2022). So nähern sich diese Materialien dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013) an. Ein zukunftsweisendes Lehrwerk würde aus meiner Perspektive reichhaltige, projektorientierte und digitale Lernumgebungen, die natürliche Differenzierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ermöglichen, enthalten. Allerdings gilt es, die natürliche Differenzierung nicht von vornherein einzuschränken, indem von den Lehrpersonen zu viele Vorgaben zu einer Aufgabe gemacht werden (Lovey 2023, S. 342). Trotz digitaler Lernunterstützung sollten genügend Sprechanlässe bereitgestellt werden. Bearbeiten Lernende nämlich lediglich ihre individuellen Lernprogramme, ergibt sich eine Diskrepanz zur Zielsetzung des Erwerbs der kommunikativen Kompetenzen (Suter 2021, S. 87). Ein zukunftsweisendes Lehrwerk würde einerseits der Heterogenität im Fremdsprachenunterricht, andererseits auch der Tatsache, dass die Zielsprache selbst immer Medium des Unterrichts und Lerngegenstand gleichzeitig ist (Hutterli 2012, S. 95), Rechnung tragen. Dies ginge natürlicherweise mit einem angepassten Rollenverständnis der Lernenden und Lehrenden sowie mit einer neuen Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen einher (Schmidt 2020, S. 233–235), da gewisse Hilfestellungen, Feedback und weitere Individualisierungsprozesse für alle Lernenden gezielt an digitale Lehr- und Lernhelfende abgegeben werden könnten (Schmidt 2020, S. 235). So könnten auch Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund (Lovey 2022) entsprechend ihren Kompetenzen gefördert werden. Auch der Einsatz eines solchen Lehrwerks erfordert entsprechende fachliche, sprachliche, allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen, um es gewinnbringend als Basis eines möglichst auf alle Heterogenitätsprofile abgestimmten Unterrichts zu nutzen<sup>95</sup>.

In der hochschuldidaktischen Literatur wird beispielsweise der Einsatz einer Differenzierungsmatrix (DiffM) (Greiner & Kracke 2018, S. 69–83) als aktive Reaktionsform (Weinert 1997, S. 52) auf heterogene Lerngruppen diskutiert. Mittels einer solchen DiffM werden Lernangebote differenziert, um der Heterogenität einer Lerngruppe gerecht zu werden und um das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013, S. 284) zu ermöglichen (Greiner & Kracke 2018, S. 72). Das Potential der DiffM liegt darin, dass durch die Beachtung von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit die Motivation der Lernenden gefördert wird

---

<sup>95</sup> Dazu gehört auch, dass mehr Bewegung in den Unterricht eingebaut wird – gerade auch im Fremdsprachenunterricht. Wertvolle Impulse hierfür liefert das Projekt «Schule bewegt» (Schule bewegt o. J.).

(ebd., S. 74). Im Sinne eines «pädagogischen Doppeldeckers<sup>96</sup>» wird der Einsatz dieser DiffM im Rahmen der Lehrpersonenausbildung diskutiert, um einerseits der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden und sie andererseits für den Umgang mit binnendifferenzierenden Massnahmen im Unterricht zu sensibilisieren (Greiner & Kracke 2018, S. 71–72). Solch ein Ansatz könnte aus meiner Perspektive gewinnbringend sein, um die subjektiven Überzeugungen (Schart 2014, S. 43) zu Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifendem Unterricht im Rahmen der Lehrpersonenausbildung zu thematisieren und gegebenenfalls zu durchbrechen.

Ein mittlerweile insbesondere in der Schuleingangsstufe der deutschsprachigen Schweiz bekanntes Modell zur Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen ist das in der Stadt Chur initiierte Churermodell. Die Ursprünge dieses Modells liegen im Jahr 2010, als im Rahmen eines Projekts zur Schulentwicklung angestrebt wurde, Kindern einen sanfteren Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen (Lutz-Bommer 2021, S. 3). Das Churermodell geht von den vier Prämissen aus, dass Binnendifferenzierung im Unterricht möglich und motivierend ist, dass der Raum für das Lernen genutzt wird, dass Inputphasen möglichst kurz gehalten werden sollen, um aktive Lernzeit für die Schüler:innen gewinnen zu können und dass das Churermodell den einzelnen Lehrpersonen Raum für die persönliche Ausgestaltung lassen soll (Pool Maag 2017, S. 33). Erste Forschungsbefunde zum Unterricht mit inklusiven Lerngruppen zeigen, dass das Unterrichten in diesem Modell den Lehrpersonen eine starke Konzentration auf die Kernaufgaben der Binnendifferenzierung, insbesondere in der Planungsphase, ermöglicht (Pool Maag 2017, S. 39). Dieses mittlerweile im Schweizer Primarschulkontext recht bekannte Modell wird von keiner Lehrperson im vorliegenden Sample erwähnt, obschon Elemente, die sich an das Churermodell anlehnen, auch in den Fremdsprachenunterricht übernommen werden könnten.

Insbesondere die freie Wahl des Arbeitsplatzes, die offene Raumgestaltung, die kurzen Inputphasen oder auch die starke Betonung weg von der Instruktion hin zu einer Konstruktion (Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 113–115) sind aus meiner Perspektive gewinnbringende Ansätze, die auch in den Fremdsprachenunterricht vermehrt implementiert werden könnten, und zwar ganz unabhängig davon, ob es sich dabei um jahrgangsübergreifenden Unterricht handelt oder nicht. Dass solche innovativen Ansätze und Schulmodelle zuerst häufig auf Widerstand stossen, ist belegt (Thom & Ritz 2002, S. 17). Auch die geplanten Reformen in der Mosaikschule Munzinger in Bern, die auf der Idee basieren, Lernende nicht mehr nach ihrem Alter einzuteilen, stiessen zuerst auf Widerstand (Marti 2017). Das Modell scheint sich jedoch zu bewähren und sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen und deren

---

<sup>96</sup> Mit einem pädagogischen Doppeldecker ist gemeint, dass Lernende genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später ebenfalls selbst als Lehrende einsetzen sollen (Wahl 2002, S. 234).

Erziehungsberechtigten schätzen die Autonomie, die Selbstorganisation auf Seiten der Lernenden und die Altersmischung (Marti 2017).

Solche Reformansätze und auch der Blick auf aktuell erscheinende bzw. erschienene Publikationen weisen darauf hin, dass über Differenzierung in der Schule immer wieder nachgedacht wird. Wird über Differenzierung publiziert, geschieht dies häufig in Zusammenhang mit Konstrukten wie Inklusion oder Individualisierung, oft über mehrere Schulstufen hinweg. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik bildet beispielsweise die Arbeit von Gerlach & Schmidt (2021) den Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland zu Heterogenität, Diversität und Inklusion in den Jahren 2009-2020 ab. Insbesondere in den Bereichen der Lehrwerke, der Beurteilungsinstrumente und der digitalen Medien werden im *Review* Forschungsdesiderata abgeleitet (ebd.). Weiter sind für Französisch als Fremdsprache viel weniger Forschungsarbeiten vorhanden als für Englisch als Fremdsprache (ebd.).

Im kürzlich erschienenen Sammelband «Sprache(n) in pädagogischen Settings» (Kainhofer & Rückl 2022) wird die mehrsprachige gesellschaftliche Realität in einem nach wie vor monolingualen Bildungssystem (Deutschland, Österreich, Schweiz) ins Zentrum gerückt. Dabei wird Heterogenität als Merkmal pädagogischer Settings beleuchtet und es werden Handlungsempfehlungen zur Stärkung der vertikalen und horizontalen Kohärenz abgeleitet (ebd., S. 6) – auch hier ist das Konstrukt der Heterogenität und damit die Frage nach differenziertem Unterricht zentral. Weiter bleibt der Umgang mit Lernenden, die einen zielsprachlichen Hintergrund aufweisen, für Lehrpersonen aktuell und akzentuiert sich im jahrgangsübergreifenden Setting zusätzlich. So wird in der Literatur «die Frage kontrovers diskutiert, ob die Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht integrativ durch innere oder separat durch äussere Differenzierung gefördert werden sollen» (Egli Cuenat 2023, S. 37). Um dieser Frage nachzugehen und den Lehrpersonen entsprechende Werkzeuge an die Hand zu geben (Robin 2023, S. 44), reichte Robin (ebd.) im Frühjahr 2023 das Projekt *ELENE (Elevés natif.ves et enseignant.e.s en situation d'enseignement scolaire des langues étrangères)* beim Schweizerischen Nationalfonds SNF (2023) ein.

### 8.3 Finale Beantwortung der Forschungsfragen

Ziel des vorliegenden Dissertationsprojekts war es, binnendifferenzierende Formen und Massnahmen im jahrgangsübergreifenden, lehrwerkbasierten Französischunterricht zu beschreiben und die Überzeugungen zu Binnendifferenzierung von vier ausgewählten Lehrpersonen an vier Schulen mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen genauer zu betrachten. Da der Zusammenhang von Binnendifferenzierung und jahrgangsübergreifendem Unterricht bislang in empirischen Studien nicht beleuchtet wurde, habe ich mit meiner Studie dieses Forschungsdesiderat für den Kontext Primar- bzw. Grundschule in der deutschsprachigen Schweiz

anvisiert. Die Einzelfallanalysen und die Interpretationen sollten zudem Aufschluss darüber geben, inwieweit die von den Lehrpersonen geäusserten Überzeugungen zu Binnendifferenzierung im jahrgangsübergreifenden lehrwerkbasierten Französischunterricht mit ihrer Unterrichtspraxis übereinstimmen. Ob und inwiefern meine Arbeit diese Forschungslücke schliessen konnte, und inwiefern sich die Ergebnisse meiner Studie auf andere Kontexte übertragen lassen, wird in diesem Kapitel in kompakter Form ausgeführt.

Zuerst gehe ich der übergeordneten Forschungsfrage I – *Welche Formen und Massnahmen von Binnendifferenzierung werden im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht praktiziert?* – nach, indem im ersten Teil die formulierten Teilfragen die Strukturierung vorgeben und im zweiten Teil die übergeordnete Forschungsfrage I beantwortet wird.

Mit Blick auf die Teilfrage a) – *Welche Unterrichts- und Sozialformen setzen Lehrpersonen zur Differenzierung ein?* – zeigt sich, dass von den vier beforschten Lehrpersonen nur eine Lehrperson den Lernenden in gewissen Situationen Möglichkeiten einräumt, autonom zu entscheiden, ob sie eine Aufgabe lieber in Einzel- oder in Partnerarbeit durchführen möchten. Weitere autonome Entscheidungen, die die Unterrichtsformen oder den Einbezug weiterer Materialien betreffen, lassen sich im videografierten Unterricht zwar teilweise beschreiben, werden aber nur selten im Unterricht explizit gemacht. Eine weitere Lehrperson verweist im Interview darauf, dass die Lernenden immer «alles brauchen» dürfen. Es ist daher denkbar, dass sie die Lernenden aus diesem Grund nicht immer wieder darauf aufmerksam zu machen braucht, Materialien nach eigenem Bedarf zu verwenden, da dies ein für ihren Unterricht allgemeingültiges Prinzip ist, welches sich auch in den videografierten Sequenzen zeigt (die Kinder holen eigenständig Wörterbücher oder benutzen das Laptop, das geöffnet in einer Ecke steht). Die Lehrpersonen greifen alle auf verschiedene Sozialformen zurück, allerdings eher, um ihren Unterricht zu rhythmisieren, als ihn zu differenzieren. Auffällig ist zudem, dass diejenige Lehrperson, deren Klasse vier Jahrgänge umfasst, kaum auf die Sozialform «Gruppenarbeit» setzt, obschon die Kinder durch die grosse Spannweite an Schuljahren gegenseitig von der Altersheterogenität profitieren könnten. Dass sich Lerngruppen selbst in lernförderlichem Sinne finden können (Gläser 2007, S. 122), kommt kaum vor; die Gruppen oder die jeweiligen Partner:innen werden den Lernenden fast ausnahmslos zugewiesen – ausser bei einer Lehrperson, die die Gruppenzusammensetzung mit den Kindern bespricht. Auch werden Lerngruppen kaum unterschiedlich gebildet, da bei der Gruppenbildung das Schuljahr, dem ein Kind zugehört, ausschlaggebend ist. So wird für Gruppenzusammensetzungen eine Gleichsetzung von Alter und entsprechender Lernleistung (Gläser 2007, S. 122) konstruiert. Diese Tatsache begründet sich allerdings auch durch das Lehrwerk, das sich an die Kinder eines bestimmten Schuljahres richtet. Weiter ist anzumerken, dass es sich in den meisten



videografierten Partner- oder Gruppenarbeitsphasen kaum um echte kooperative Lernformen handelt, da beispielsweise die Gruppenprozesse selten reflektiert werden (Bonnet 2020, S. 98). Ansätze zur Reflexion der Gruppenprozesse und des Lernsettings zeigen sich lediglich bei einer Lehrperson.

Da ich im Rahmen meiner Praktikumsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Bern regelmässig Unterrichtsbesuche absolviere, lassen sich aus meiner Sicht Gemeinsamkeiten zu vielen anderen Lehrpersonen feststellen. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Lehrwerke jeweils an Lernende eines bestimmten Schuljahres richten, werden sie fast immer auch entsprechend eingesetzt und auch in jahrgangsübergreifenden Settings erfolgt die Gruppenzusammensetzung – bis auf wenige Ausnahmen – aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Schuljahr. Nur Lehrpersonen, die das Lehrwerk bewusst freier umsetzen und sich somit getrauen, aus dem engen, vorgegebenen Korsett auszubrechen und die gleichzeitig vom Nutzen jahrgangsübergreifenden Unterrichts überzeugt sind, lösen sich bei der Gruppenbildung von der Gleichsetzung von Schuljahreszugehörigkeit und Leistung (Gläser 2007, S. 122) womit auch eher individualisierter Unterricht ermöglicht werden kann.

In Bezug auf die Teilfrage b – *Welche quantitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?* – überraschen die Ergebnisse, da quantitative Formen der Binnendifferenzierung den Lehrpersonen eigentlich am vertrautesten sein sollten und quantitative binnendifferenzierende Massnahmen bewährt und bekannt sind (Böttger & Sambanis 2021, S. 113; Wolff 2010, S. 54). Allerdings können quantitative Differenzierungsformen, in denen die Lernenden mehr Zeit zur Verfügung haben, im videografierten Unterricht nicht beobachtet werden. Lediglich zwei Lehrpersonen differenzieren je einmal die Menge der Aufgaben und lassen dabei ihre Lernenden eine bestimmte Aufgabe erledigen, sobald sie die vorangehende Aufgabe abgeschlossen haben. Eine weitere Lehrperson betont im Interview, dass die «Differenzierung nach Menge» am einfachsten sei, setzt aber diese Form der Binnendifferenzierung in ihrem beobachteten Unterricht nicht um. Der Kommentar für die Lehrpersonen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015; Ganguillet et al. 2015) listet in den videografierten Lerneinheiten zehn explizite Hinweise zur Differenzierung auf, die quantitative Differenzierungsmomente bzw. Differenzierung nach Leistung umfassen (vgl. Kapitel 10.7). Dazu gehören beispielsweise auch der Einsatz fakultativer, zusätzlicher *activités*. Auf all diese Hinweise greift keine der Lehrpersonen im videografierten Unterricht zurück.

Inwiefern sich diese Ergebnisse auf andere Kontexte übertragen lassen, ist nicht abschliessend zu beantworten. Hier habe ich jedoch mit anderen Ergebnissen gerechnet. Differenzierung nach Leistung scheint mir aufgrund der mir vorliegenden Forschungsberichte – zumindest im Vergleich mit anderen binnendifferenzierenden Massnahmen – relativ einfach umsetzbar, was sich auch in den Interviewaussagen der Lehrpersonen bestätigt. Hier besteht

also eine Diskrepanz zwischen den Interviewaussagen der Lehrpersonen und ihrem unterrichtlichen Handeln. Inwiefern sich dieses Ergebnis auf andere Kontexte übertragen lässt, lässt sich an dieser Stelle nicht abschliessend beantworten, allerdings können einige Vermutungen angestellt werden. Womöglich ist Differenzierung nach Leistung nicht immer so einfach umzusetzen, wie es den Anschein macht. Insbesondere in einem teilweise unübersichtlichen Setting ist es möglich, dass die Lehrpersonen wenig Raum und Ressourcen haben, um ihren Lernenden binnendifferenzierende Massnahmen quantitativer Art anzubieten. Da die Lehrpersonen vertraut sind mit dem Lehrwerk *Mille feuilles* (Grossenbacher et al. 2015; Ganguillet et al. 2015), greifen sie ihren eigenen Aussagen zufolge selten auf den *fil rouge* zurück. Folglich ist es für die Lehrpersonen anspruchsvoll, weitere binnendifferenzierende Massnahmen quantitativer Art in den Unterricht zu integrieren, da sie die wenigen quantitativen Hinweise aus dem *fil rouge* kaum präsent haben, weil sie ihn ja nicht verwenden. Dass die Lehrpersonen – einmal vertraut mit dem Lehrwerk und dem *fil rouge* – wenig auf den Kommentar für Lehrpersonen zurückgreifen, ist möglicherweise eine Folge ungenügender zeitlicher Ressourcen. Diese Ereigniskette lässt sich auf viele weitere Kontexte übertragen.

Die Teilfrage c – *Welche qualitativen Differenzierungsformen setzen Lehrpersonen ein?* – lässt sich wie folgt beantworten:

Alle vier Lehrpersonen unterstützen ihre Lernenden adaptiv, Unterschiede hinsichtlich der Schuljahre bzw. der Altersklasse, die von den Lehrpersonen unterstützt werden, lassen sich nicht feststellen. Diejenige Lehrperson, die die Klasse mit der grössten Altersheterogenität unterrichtet, leistet mit Abstand am meisten adaptive Unterstützung; ein Ergebnis, das in Einklang steht mit einer Untersuchung im 3. und 4. Schuljahr in Mittelfranken, in der gezeigt werden konnte, dass Lehrpersonen, die in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, ihren Unterricht adaptiver gestalten als Lehrpersonen in jahrgangshomogenen Klassen (Munser-Kiefer, Martschinke & Hartinger 2017, S. 147).

Alle vier Lehrpersonen bemühen sich, ihr Gesagtes mittels verschiedener Visualisierungsformen zu unterstützen. Besonders oft genutzt werden Visualisierungen an der Wandtafel und Gestik. Dabei zeigt sich, dass die beiden Lehrpersonen, die bei der Lehrwerkverwendung vor allem Weiterentwicklungsstrategien zeigen, nicht nur seltener auf die Wandtafel zurückgreifen als die beiden anderen Lehrpersonen, sondern ihr Gesagtes besonders oft mittels Gestik unterstreichen, um das Verständnis zu erleichtern. Zudem greifen sie öfter auf Formen der Visualisierung zurück. Hinsichtlich der Nutzung von digitalen Lehrwerkteilen, die im Sinne der Binnendifferenzierung eingesetzt werden, lässt sich kein Konzept der Lehrpersonen erkennen. Autonome Entscheidungen lassen alle Lehrpersonen in ihrem Unterricht zu, allerdings erhalten die Lernenden in der Regel eine Wahlmöglichkeit zwischen zwei Optionen. Beide Optionen sind dabei stark von der Lehrperson vorgegeben und können unter Massnahmen der

gesteuerten Differenzierung zusammengefasst werden. Somit handelt es sich eher um eine Scheinautonomie, weil echtes, selbstgesteuertes Lernen und damit zusammenhängend autonome Entscheidungen kaum vorkommen. Alle Lehrpersonen bauen in ihren Unterricht Formen des bewegten Lernens ein, allerdings haben die Lehrpersonen noch viel Spielraum, um bewegtes Lernen flächendeckender zu implementieren und auf ihren Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Die vier Lehrpersonen unterscheiden sich stark in Bezug auf den Umfang der Unterrichtszeiten mit möglicherweise ungenutztem Potential für binnendifferenzierende Massnahmen. Diejenigen Phasen, in denen entweder die Lehrperson selbst passiv bleibt oder die Lernenden mit Um- oder Aufräumen beschäftigt sind, variieren zwischen fünf und zwanzig Prozent der gesamten Unterrichtszeit, wobei die beiden Lehrpersonen, die vor allem Weiterentwicklungsstrategien hinsichtlich der Lehrwerknutzung zeigen, die beiden Pole bilden.

Mit Blick auf die Teilfrage d – *Welche Relevanz hat die sprachliche Gestaltung des Unterrichts durch die befragten Lehrpersonen in Bezug auf Binnendifferenzierung?* – fällt die marginale Nutzung der Zielsprache seitens der Lehrpersonen auf. Obschon die meisten Lernenden den Französischunterricht bereits im dritten Lernjahr besuchen, sprechen die vier Lehrpersonen nur während einem Fünftel, einem Drittel oder ca. 40% ihrer Unterrichtszeit Französisch. Dabei fällt auf, dass die beiden Lehrpersonen, die vor allem Weiterentwicklungsstrategien bei der Lehrwerkverwendung zeigen, deutlich mehr auf die Zielsprache zurückgreifen als die beiden Lehrpersonen, die das Lehrwerk in erster Linie übermitteln. Auch zeigt sich, dass die beiden Weiterentwicklerinnen ausschliesslich dann auf Formen der Visualisierung zurückgreifen, wenn sie auch Französisch sprechen.

Im Interview weisen zwei Lehrpersonen darauf hin, dass sie gezielt die Zielsprache bzw. die Schulsprache als Differenzierungsmassnahme bei einzelnen Lernenden einsetzen. Die videografierten Daten hingegen weisen bei allen vier Lehrpersonen auf eine situationsbezogene und nicht auf eine personenbezogene Sprachverwendung hin. Auch hier lässt sich also für zwei der vier Lehrpersonen eine Diskrepanz zwischen Interviewaussagen und tatsächlichem unterrichtlichem Handeln ausmachen. Die sprachlichen Kompetenzen – insbesondere für Lehrende der Primarschulstufe – sind mit einem erfordernten Niveau B2 gemäss GER bzw. selbst eingeschätztem C1\* (vgl. Kapitel 1.2) niedriger als in anderen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Mit einem knappen B2 sind viele Lehrpersonen nur teilweise in der Lage, ihre Französischlektionen tatsächlich in der Zielsprache abzuhalten. Dieses Ergebnis lässt sich – leider – auf zahlreiche weitere Kontexte übertragen<sup>97</sup>. Dass komplexere unterrichtliche Situationen, binnendifferenzierende Massnahmen oder adaptive Unterstützung mit knappen

---

<sup>97</sup> So habe ich die Verwendung der Zielsprache in einem kleinen Forschungsprojekt im Rahmen der Lehre mit meinen Studierenden der PHBern untersucht und bin zu ähnlichen Ergebnissen gekommen – die Zielsprache wird von den 18 an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen in durchschnittlich weniger als 50% der Unterrichtszeit verwendet (Ganguillet 2021a).

sprachlichen Kompetenzen wenig ausgedrückt werden (können), erstaunt nicht weiter. Die Lehrpersonen scheinen häufig ein schlechtes Gewissen zu haben, dass sie nicht mehr ihrer Französischlektionen in der Zielsprache bestreiten, und sie rechtfertigen sich teilweise auch im vorliegenden Projekt (R2/3; R17). Allerdings – so deute ich den Befund – suchen sie die «Schuld» für ihre knappen sprachlichen Kompetenzen wenig bei sich, sondern sehen das Problem eher im Lehrwerk oder in herausfordernden Rahmenbedingungen – oder wie im vorliegenden Projekt – in besonders heterogenen Settings wie dem jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die Forschungsfrage II – *Welche Überzeugungen von Binnendifferenzierung haben Lehrpersonen im lehrwerkbasierten jahrgangsübergreifenden Französischunterricht?*

Die vier beforschten Lehrpersonen haben individuelle Überzeugungen von Binnendifferenzierung, die auch mit ihrer Einstellung gegenüber dem Lehrwerk und gegenüber dem Französischunterricht im Allgemeinen zusammenhängen. Eine realistische Einschätzung<sup>98</sup> der Lehrpersonen, wozu Lernende am Ende der obligatorischen Schulzeit im Fach Französisch in der Lage sein sollten, scheint eine positive Einstellung zu begünstigen (R23).

Weiter zeigt sich eine Tendenz, dass diejenige Lehrperson des Samples, die echtem jahrgangsübergreifendem Lehren und Lernen gegenüber positiv eingestellt ist, auch öfters binnendifferenzierende Massnahmen umsetzt. Anders als andere Lehrpersonen des Samples wünscht sie sich eine zweite Lehrperson, um die Lernenden besser begleiten zu können, und nicht, um sie wieder nach Jahrgängen zu gruppieren. Dieser Wunsch unterstreicht ihre positiven Überzeugungen zu jahrgangsübergreifenden Settings. Allgemein lässt sich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von binnendifferenzierenden Massnahmen und den Überzeugungen von echten jahrgangsübergreifenden Settings besteht. Dass positive Überzeugungen von jahrgangsübergreifendem Unterricht auch den Einsatz binnendifferenzierender Massnahmen begünstigen, ist ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit, das vorsichtig auf weitere Kontexte übertragen werden kann.

Auch sind die Lehrpersonen eher von der Notwendigkeit binnendifferenzierender Massnahmen überzeugt, wenn sie dem Lehrwerk gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind, sich aber gleichzeitig die Freiheit nehmen, das Lehrwerk auf das vorhandene Setting und die Lernenden abzustimmen.

---

<sup>98</sup> Im Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016a) wird als Ziel der obligatorischen Schulzeit ein Niveau A2.2. gemäss GER (Council of Europe 2011, 2018) als Grundkompetenz und ein B1.2 für erweiterte Anforderungen definiert.

## 8.4 Limitierende Faktoren der Studie und Folgerungen für Forschung und Praxis

In der bisherigen Diskussion wurde implizit bereits auf weiterführende Forschungsfragen und Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen hingewiesen. In diesem Kapitel werden sie nun expliziert. Im ersten Teil sollen die Folgerungen für die Forschung dargelegt werden, im zweiten Teil die Folgerungen für die Praxis. Diese werden mit Empfehlungen zur Implementierung binnendifferenzierender Massnahmen im jahrgangsübergreifenden lehrwerkbasierten Französischunterricht abgerundet.

Im vorliegenden Projekt liegt der Hauptfokus auf dem Unterrichtshandeln der Lehrpersonen und damit zusammenhängend auf ihren Überzeugungen zu Binnendifferenzierung im jahrgangsübergreifenden lehrwerkbasierten Französischunterricht. Als weiterer Analyseschritt böte sich der Einbezug der Perspektive der Schüler:innen an. Vor diesem Hintergrund und in Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung werden zahlreiche Fragen aufgeworfen: Wie wirken sich die von den Lehrpersonen umgesetzten binnendifferenzierenden Massnahmen auf die Lernenden aus? Wie wirken sich die Überzeugungen der Lehrpersonen zu Binnendifferenzierung auf die Lernenden aus – auf ihre Leistungen, auf ihre Produkte, auf ihre Motivation, auf ihre eigenen Überzeugungen zum Französischunterricht? Inwiefern kommt Differenzierung in den Lernspuren und Produkten der Schüler:innen zum Ausdruck?

Fragen dieser Art wurden bereits in zahlreichen Studien untersucht, allerdings nicht unbedingt im Zusammenhang mit Fremdsprachen- oder gar Französischunterricht, und oft auch ohne eindeutiges Ergebnis (Bruggmann-Minnig 2011, S. 264–265). Da im Rahmen des hier vorliegenden Projekts Produkte von Lernenden, sogenannte Lernspuren, nur unsystematisch und punktuell erhoben wurden, könnten solche Fragestellungen unter Einbezug weiterer Daten von beispielsweise sogenannten Fokusschüler:innen<sup>99</sup> (Stöcker, Schriber & Zurbruggen 2019, S. 627) untersucht und in zukünftige Analysen einbezogen werden.

Eine Limitation der Ergebnisse dieses Projekts ergibt sich durch die eher eingeschränkte Möglichkeit der Auswertung aufgrund der Einzelfalldarstellungen. Dies betrifft insbesondere die geringe Fallzahl auf Klassenebene (vier Klassen) und auf Individualebene (vier Lehrpersonen). Auch gilt es mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 3 zum jahrgangsübergreifenden Unterricht zu berücksichtigen, dass jene Lehrpersonen, deren Daten im November und Dezember 2018 erhoben wurden, ihre Lernenden möglicherweise weniger gut kannten als diejenigen Lehrpersonen, deren Lektionen im Frühjahr 2019 videografiert wurden. Weiter könnte die Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen im jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht mit der Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen im jahrgangsgetreuten Fremdsprachenunterricht verglichen werden, oder die Überzeugungen der jeweiligen

---

<sup>99</sup> Unter Fokusschüler:innen werden Schüler:innen verstanden, die für eine qualitative Studie – im Gegensatz zu anderen Lernenden der Klasse – in den Fokus gerückt und beforscht werden (Stöcker, Schriber & Zurbruggen 2019, S. 627).

Lehrpersonen könnten erfasst und beforscht werden<sup>100</sup>. Auch wäre ein Ansatz, zu untersuchen, inwiefern künstliche Intelligenz wie beispielsweise der ChatGPT (OpenAI 2023) die Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen bzw. die Überzeugungen der Lehrpersonen beeinflusst.

Zudem wäre spannend, Wechselwirkungen zwischen besonders heterogenen Lerngruppen<sup>101</sup> und dem Einsatz binnendifferenzierender Massnahmen genauer zu beforschen.

Ein weiterer Ansatz könnte sein, die Überzeugungen der Lehrpersonen mittels Erhebungsverfahren wie «Lautes Erinnern» (LE)<sup>102</sup> (Heine 2014, S. 128; Knorr & Schramm 2012, S. 185; Aguado & Schramm 2010, S. 198) zu beforschen, die den Lehrpersonen die Möglichkeit geben, unmittelbar nach dem Unterricht kurz ihre Gedanken zur Unterrichtseinheit zu formulieren. Dabei ist wichtig, dass die Lehrperson noch möglichst konkrete Erinnerungen an den Unterricht abrufen kann, weshalb solche LE-Einheiten rasch im Anschluss an den Unterricht durchgeführt werden sollten (Knorr & Schramm 2012, S. 185). Dies erwies sich im vorliegenden Projekt als unrealistisch, da zwei Lehrpersonen während des Beobachtungszeitraumes aufgrund anstehender Elterngespräche im Zusammenhang mit dem Übertritt an die Oberstufe (vgl. Kapitel 7.4) unter einer hohen zeitlichen Belastung standen und eine weitere Lehrperson LE-Einheiten nicht mit ihrer Arbeit an der Tagesschule vereinbaren konnte.

Auch könnte es aufschlussreich sein, die Daten noch einmal hinsichtlich *Code-Switching* seitens der Lehrpersonen zu untersuchen. Wie ich bereits ausgeführt habe, wird der Sprachenwechsel der Lehrperson meistens eher unbewusst vollzogen und tendenziell wird in emotional anspruchsvolleren Situationen auf Schweizerdeutsch bzw. auf einen Dialekt zurückgegriffen (Ransmayr 2019, S. 309). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern der Sprachenwechsel mit einer kommunikativen Absicht verbunden ist (Müller et al. 2015, S. 21). Diese Frage lässt sich im Rahmen des vorliegenden Projekts, das den Schwerpunkt auf Binnendifferenzierung im jahrgangsübergreifenden Setting legt, nicht abschliessend beantworten.

In der Ausbildung angehender Lehrpersonen ist es mir ein Anliegen, zu berücksichtigen, dass negative Einstellungen zu jahrgangsübergreifendem Lernen und binnendifferenzierenden Massnahmen thematisiert werden, da sich diese als handlungsleitend erweisen (Brunner et al. 2019, S. 170; Reusser & Pauli 2014, S. 652-654).

---

<sup>100</sup> Im Forschungsprojekt «LiDEH» der Pädagogischen Hochschule Bern mit 293 Befragten werden aktuell die Einstellungen angehender Lehrpersonen zu Leistungsheterogenität beforscht (Herger, Pfäffli Schmid & Schmid Giacomini 2022); erste Ergebnisse zeigen, dass die grösste Gruppe der Befragten (173 N) zu Beginn der Ausbildung neutrale Einstellungen zur Leistungsheterogenität aufweisen (ebd.).

<sup>101</sup> Im Sample dieses Projekts sind keine zielsprachlichen Lernenden (Lovey 2022) enthalten – diese würden aber zu einer erhöhten Heterogenität beitragen.

<sup>102</sup> Grundgedanke von LE ist, dass es den Befragten überlassen bleibt, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten, damit ihre Gedanken nicht unter einer bestimmten inhaltlichen Perspektive gefiltert werden (Knorr & Schramm 2012, S. 185).

Insbesondere die während der eigenen Schulzeit erworbenen Überzeugungen und Vorstellungen erfordern eine vertiefte Auseinandersetzung. Diese können die Reflexion in der Lehrpersonenausbildung beeinflussen und erweisen sich als relativ resistent gegenüber Veränderungen (Schart 2014, S. 43; Wideen et al 1998). Lehrpersonen verfügen also über berufsbezogene Überzeugungen, die massgeblich von ihrer eigenen Schulzeit geprägt wurden (Bruggmann Minnig 2011, S. 265). Biographische Erfahrungen wirken wie ein Filter, durch den neue Informationen aufgenommen werden (Schart 2014, S. 43). Umso wichtiger ist es, eine Lehrpersonenausbildung zu gestalten, die eine multiperspektivische Sichtweise auf den Unterricht ermöglicht (Schart 2014, S. 43) und ausreichend Möglichkeiten schafft, in denen die Studierenden sich praktisch betätigen, reflektieren und auch selbst erforschen können (Legutke & Schocker-von Ditfurth 2009). Aktuell liegen wenig Studien zur Frage, inwiefern die Lehrpersonenausbildung die Überzeugungen von Lehrpersonen in erhoffter Weise beeinflusst (Wright 2010). Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Lehrpersonen, die an Forschungsprojekten im Sinne einer Weiterbildung teilnehmen, im Hinblick auf ihre Kompetenzen selbstbewusster werden und eher eine proaktive Haltung bei der Bearbeitung von Unterrichtsproblemen einzunehmen scheinen (Schart 2014, S. 44). Diesen Befund kann ich insofern bestätigen, als dass die vier Lehrpersonen sich im Verlauf der Datenerhebung der videografierten Lektionen bemüht haben, öfter auf die Zielsprache Französisch zurückzugreifen. Diese Tendenz zeigt sich bei allen vier Lehrpersonen. Dies könnte daran liegen, dass ich sie in ihren Sprachkompetenzen bestärkt habe und kleinen sprachlichen Unsicherheiten wenig Gewicht beigemessen habe.

Die Lehrpersonen weisen zwar alle darauf hin, dass sie im Französischunterricht differenzieren, aber bei genauerer Datenanalyse zeigt sich, dass sie die Implementierung binnendifferenzierender Massnahmen im Französischunterricht oft als herausfordernd empfinden. Wie zudem in der wortbasierten quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7.4.10) gezeigt werden konnte, verbinden die Lehrpersonen ihr jahrgangsübergreifendes Setting nicht mit binnendifferenzierenden Massnahmen. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit einer Arbeit von Letzel (2021), die sich den in ihrer Studie oft marginalen Einsatz binnendifferenzierender Massnahmen mit der Komplexität dieses Konstrukts erklärt (Letzel 2021, S. 241). Sie weist aber auch darauf hin, dass die Kompetenz, Differenzierung im eigenen Unterricht umfassender zu implementieren, womöglich nicht genügend geschult worden sei (ebd., S. 241), womit die Lehrpersonenausbildung bzw. die Weiterbildung in die Pflicht zu nehmen wäre. Möglicherweise existiert nämlich eine Diskrepanz zwischen geäussertem Fortbildungsbedarf zu Binnendifferenzierung und tatsächlich besuchten Weiterbildungen zu dieser Thematik, was auch daran liegt, dass es zu wenig Angebote gibt (Letzel 2021, S. 265). Ausserdem wird darauf hingewiesen, dass für Lehrpersonen nach bereits erfolgten Interventionen womöglich Coachingphasen notwendig sind, um eine langfristige Implementierung binnendifferenzierender Massnahmen zu

gewährleisten (ebd., S. 265). Durch die Schaffung von Mehrjahrgangsklassen erhoffen sich Bildungspolitiker:innen eine verstärkte Zusammenarbeit und Kooperation der Lehrpersonen, da somit auch in kleineren Schulorten mehrere parallele Klassenzüge vorhanden sind (Brunner 2017, S. 85). Diese Hoffnung kann sich aber nicht einlösen, wenn die Lehrpersonen die Notwendigkeit der Absprachen bzw. die Möglichkeiten der Kooperation untereinander nicht wahrnehmen. Im vorliegenden Projekt wurden Formen der Zusammenarbeit nicht explizit fokussiert, aber es scheint, dass die Lehrpersonen relativ unabhängig von der Schulstruktur Möglichkeiten der Kooperation nutzen oder darauf verzichten – dieses Ergebnis steht in Einklang mit der Studie zum Mathematikunterricht in Mehrjahrgangsklassen (Brunner 2017, S. 85). Damit die Lehrpersonen Binnendifferenzierung und Individualisierung besser in ihrem Unterricht implementieren können, wäre meines Erachtens ein Einsatz einer Hilfslehrperson, die in gewissen Bereichen unterstützend wirkt, gewinnbringend. Aktuell gibt es im Kanton Bern beispielsweise bereits Klassenhilfen für die Schuleingangsstufe (AKVB o. J. c), eine Ausweitung dieser Möglichkeit würde auch in den oberen Primarschuljahren womöglich für etwas Entlastung sorgen. Parallel dazu sollten meines Erachtens innovative Projekte wie das Projekt «win 3 – drei Generationen im Klassenzimmer» (ProSenectute o. J.) sowie auch der Einbezug von HSK<sup>103</sup>-Lehrpersonen, insbesondere für zielsprachlich bilinguale Kinder, vorangetrieben werden. Impulse hierzu finden sich beispielsweise in Zinggs (2023) Positionspapier. Auch gilt es zu prüfen, inwiefern Spielräume in der Beurteilung im Allgemeinen und im Beurteilungsbericht (AKVB o. J. a) im Besonderen ausgelotet werden können, um die Lehrpersonen diesbezüglich nicht in ihren Bemühungen zur Umsetzung von Binnendifferenzierung und Individualisierung einzuengen und um die Beurteilung stärker kompetenzorientiert auszurichten.

Schliesslich sind in allen Schulen und Regionen unterschiedliche Rahmenbedingungen vorzufinden. Ein innovativer Ansatz könnte sein, dass Lehrpersonen aus Schulen, die bereits jahrgangsübergreifenden Unterricht implementiert haben, im Sinne eines «Good-Practice-Ansatzes» hinsichtlich Binnendifferenzierung eine Coaching-Funktion<sup>104</sup> für andere Schulen bzw. Lehrperson übernehmen könnten. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass in den Schulen jeweils unterschiedliche Ausgangslagen vorzufinden sind.

Ausgehend von der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 8.2 und ausgehend von den Folgerungen für die Praxis finden sich in der Abbildung 71 Empfehlungen, wie binnendifferenzierende Massnahmen im lehrwerkbasierten Französischunterricht implementiert werden könnten. Dabei liegt der Fokus auf jahrgangsübergreifendem Unterricht, allerdings

---

<sup>103</sup> Die Abkürzung «HSK» steht für «Heimatliche Sprache und Kultur». Kinder, die mit einer anderen Erst- bzw. Familiensprache als Deutsch aufwachsen, können ab Kindergarten den ergänzenden Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur besuchen (AKVB o. J. d).

<sup>104</sup> Frau Bregger erwähnt im Interview, dass sie andere Lehrpersonen im Fach Französisch unterstützt (R20).



ist die Implementierung solcher Massnahmen nicht exklusiv an den jahrgangsübergreifenden Unterricht gebunden. Die Empfehlungen werden auf den drei Ebenen Schule bzw. Schulleitung, Unterricht und Lehrperson abgegeben.

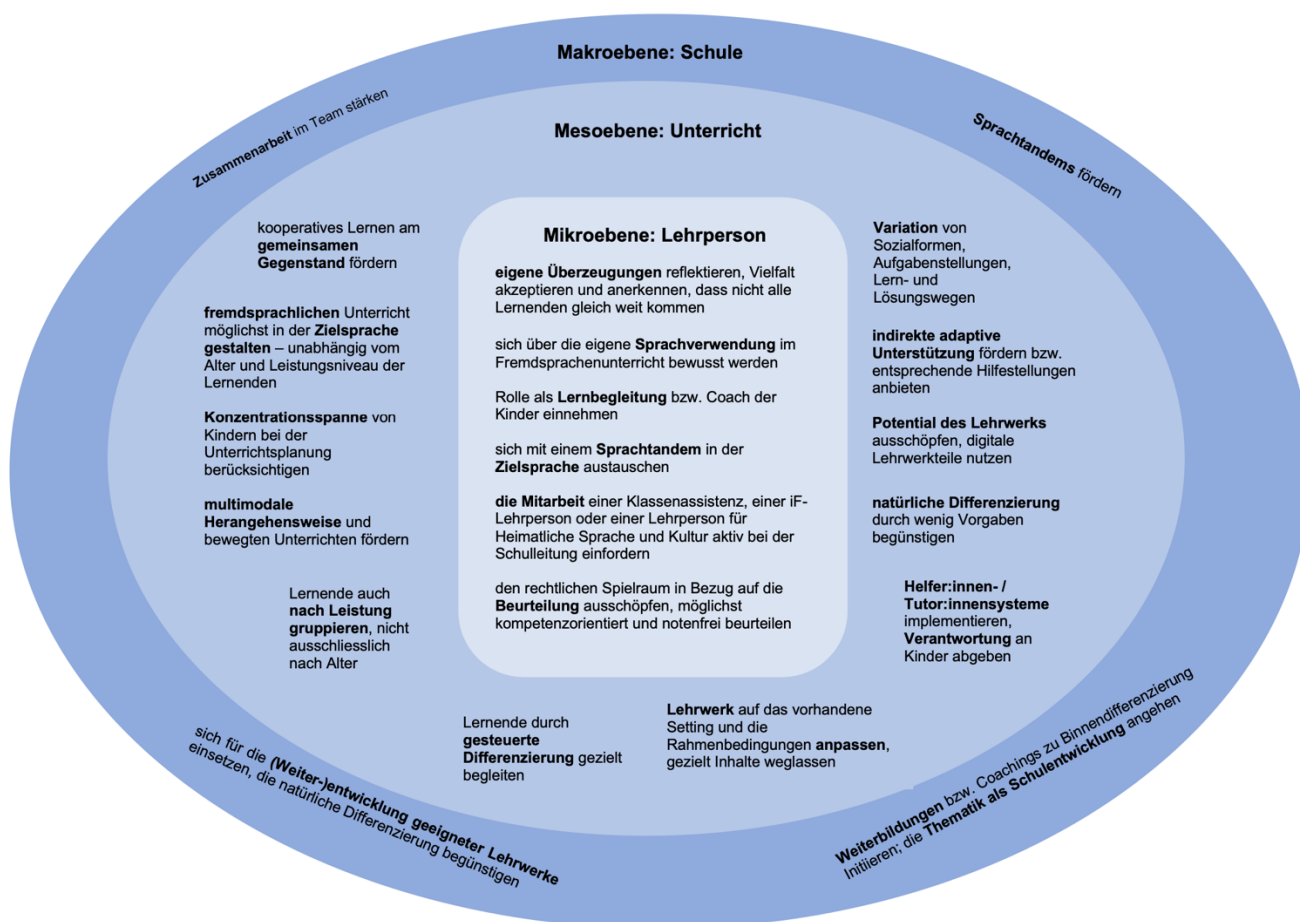


Abbildung 71: Empfehlungen zur Implementierung binnendifferenzierender Massnahmen im jahrgangsübergreifenden lehrwerkbasierten Französischunterricht.

Mittels der Abbildung 71 wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Je nach vorhandenen Rahmenbedingungen sind einzelne Empfehlungen einfacher umsetzbar als andere. Und doch hoffe ich, dass diese Empfehlungen für Lehrpersonen, die jahrgangsübergreifend und lehrwerkbasieret unterrichten, unterstützend sind und ihnen dabei helfen, Binnendifferenzierung – insbesondere im Fremdsprachenunterricht – vermehrt zu implementieren.

## 8.5 Zusammenfassung

Mit einem Sample von vier teilnehmenden Lehrpersonen handelt es sich im vorliegenden Projekt um eine kleine qualitative Studie. Trotzdem erstaunt die Vielfalt bezüglich der Massnahmen der Binnendifferenzierung einerseits und die Vielfalt bezüglich der angetroffenen Rahmenbedingungen andererseits.

Das vorliegende Projekt zeigt klar auf, dass das jahrgangsübergreifende Setting vor allem dann zu häufigeren und variationsreicheren binnendifferenzierenden Massnahmen führt, wenn die Lehrperson selbst auch vom Nutzen jahrgangsübergreifender Settings überzeugt ist. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit dem Bericht von Reusser et al. (2013, S. 7), in welchem darauf hingewiesen wird, dass es sich bei der Implementierung einer integrativen Volksschule – für die die Konstrukte Binnendifferenzierung und Individualisierung grundlegend sind – um eine Aufgabe der Unterrichts- und Schulentwicklung handelt. Hier ist also sowohl bei der Aus- als auch bei der Weiterbildung anzusetzen, da sich Lehrpersonen darüber bewusstwerden sollten, welche Überzeugungen sie aus ihrer eigenen Schulzeit und aufgrund ihrer eigenen Biografie mitbringen (Schart 2014, S. 43) und dass sie bereit sind, diese zu hinterfragen und ihre Haltung diesbezüglich weiterzuentwickeln. Somit sind Anpassungen auf der Unterrichtsebene eher möglich (Reusser et al. 2013, S. 4).

In der vorliegenden Untersuchung werden binnendifferenzierende Massnahmen stärker als organisatorische denn als inhaltlich differenzierende Aufgabe wahrgenommen, womit ein Ergebnis aus einer ländervergleichenden Studie zu Mathematikunterricht und jahrgangsübergreifenden Settings bestätigt wird (Brunner, Gasteiger, Lampart & Schreieder 2019, S. 171). Dies manifestiert sich in der Tatsache, dass die Lehrpersonen die Bildung verschiedener Gruppen und Sozialformen besonders als binnendifferenzierende Massnahme betonen. Allerdings wird im vorliegenden Projekt trotz des jahrgangsübergreifenden Settings bei der Gruppenbildung meist von einer Gleichsetzung (Gläser 2007, S. 122) von Schuljahreszugehörigkeit und Leistung ausgegangen. Dies erschwert die Implementation von qualitativen binnendifferenzierenden Massnahmen, die v.a. die Tiefenstrukturen (Kunter & Trautwein 2013, S. 63; Helmke 2009, S. 259) des Unterrichts betreffen.

Offenbar gelingt es Lehrpersonen eher, sich bei der Gruppenbildung von der erwähnten Gleichsetzung zu lösen, wenn sie vom Nutzen jahrgangsübergreifenden Unterrichts überzeugt sind und sich gleichzeitig bei der Nutzung des Lehrwerks Freiheiten herausnehmen, hier also vor allem Strategien der Weiterentwicklung und weniger Strategien der Übermittlung (Shawer 2010, S. 178–181) zeigen. Strategien der Übermittlung des Lehrwerks schränken die Lehrpersonen in der Umsetzung binnendifferenzierender Massnahmen insofern ein, weil sie ihre Freiheiten nicht ausschöpfen (können) und trotzdem die Hinweise zur Binnendifferenzierung im Lehrwerk wenig umsetzen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Lehrpersonen, die bei der Vermittlung wenig Weiterentwicklungsstrategien anwenden, ähnlich weiter unterrichten, wie sie es bislang getan haben – dass es ihnen also kaum gelingt, das Lehrwerk auf das vorhandene neue Setting und auf die individuellen Kinder und deren Situationen anzupassen. Vor diesem Hintergrund gilt es, die Entwicklung bzw. Zulassung von Lehrmitteln, die reichhaltige Aufgabenstellungen enthalten und somit natürliche Differenzierung (Moser Opitz 2010, S. 57; Wittmann & Müller 2004, S. 15) beinhalten, voranzutreiben (Reusser et al. 2013, S. 4).

Ein weiteres Ergebnis aus der vorliegenden Studie betrifft die Nutzung der Zielsprache. So verstecken die Lehrpersonen des vorliegenden Projekts ihre teilweise knappen zielsprachlichen Kompetenzen hinter dem Konstrukt der Binnendifferenzierung. Dies tun sie, indem sie ihren Einsatz der Unterrichtssprache gegenüber einzelnen Kindern – vor allem in Zusammenhang mit der adaptiven Unterstützung – damit legitimieren, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben würden, Aufträge in der Zielsprache zu verstehen. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern dieser Sprachenwechsel bewusst bzw. unbewusst geschieht und inwiefern er mit einer kommunikativen Absicht verbunden ist (Müller et al. 2015, S. 21). Die genauere Analyse der adaptiven Unterstützung ergibt nämlich, dass die Sprachverwendung eher situationsbezogen und wenig personenbezogen geschieht. Weiter nehmen die Lehrpersonen lernschwächeren Kindern so womöglich eine Chance, französischen Input zu erhalten, den sie dringend brauchen würden (Lovey 2023, S. 343). Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Leistungsgefälle zwischen den Lernenden zusätzlich erhöht.

In Kapitel 8.4 habe ich bereits einige Folgen für die Forschung und für die Praxis formuliert, deshalb möchte ich an dieser Stelle nur kurz die wichtigsten Punkte im Sinne eines Ausblicks zusammenfassen. Zuerst sollten Überzeugungen zu Binnendifferenzierung und damit zusammenhängend zu jahrgangsübergreifendem Lernen unbedingt in der Ausbildung thematisiert werden, damit sich angehende Lehrpersonen darüber bewusstwerden, inwiefern diese Einstellungen ihr Handeln als Lehrpersonen beeinflussen. Weiter sollte meines Erachtens die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen gestärkt werden. Im Rahmen von Austauschsitzen könnten praxistaugliche Ansätze für Mehrjahrgangsklassen bzw. für echtes jahrgangsübergreifendes Lernen und für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand diskutiert werden. Lehrpersonen an Schulen, die sich im Zuge von Projekten zur Schulentwicklung bereits vertieft mit jahrgangsübergreifendem Lernen beschäftigen, könnten dabei eine Coachingfunktion einnehmen. Auch sollten solche Austauschsitzen genutzt werden, um über die Implementation binnendifferenzierender Massnahmen und über den Umgang mit Differenzierung auszutauschen. Diese würden die Lehrpersonen darin unterstützen, trotz limitierter Ressourcen das Spektrum an binnendifferenzierenden Massnahmen besser auszuschöpfen und auch verhältnismässig niederschwellige Formen von Binnendifferenzierung, wie die Differenzierung nach Menge bzw. Zeit, stärker in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Auch könnten sich die Lehrpersonen gegenseitig bei der Implementierung von Sequenzen bewegten Unterrichts (vgl. Abbildung 64) unterstützen, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Auch sind genügend grosse Räume bzw. Klassenzimmer nötig, damit überhaupt in Gruppen gearbeitet werden kann. Umfassen die Klassen viele Lernende, ist auch der Einsatz von Hilfslehrpersonen in Form von Klassenhilfen, wie es sie bereits für die Schuleingangsstufe gibt (AKVB o. J. c), oder in Form von Senior:innen in Anlehnung an Projekte wie «win 3 – drei Generationen im Klassenzimmer» (ProSenectute o. J.) zu empfehlen. Enthalten die Klassen zudem zielsprachlich

bilinguale Kinder, sollten Zusammenarbeitskonzepte zwischen regulären Lehrpersonen und Lehrpersonen, die Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur erteilen, angestrebt werden (Zingg 2023).

Gerade hinsichtlich Französischunterricht im Kanton Bern müssen sich die Bildungspolitiker:innen auch überlegen, welchen Stellenwert Französisch künftig haben soll. Soll Französisch in seiner soziokulturellen und politischen Wichtigkeit promotionswirksam<sup>105</sup> bleiben (Mussilier 2022, S. 11)? Wahrscheinlich würde der Wegfall von Französisch als Selektionsfach viel Druck eliminieren und dazu führen, dass bei den Lehrpersonen Ressourcen für die Unterrichtsgestaltung freigesetzt würden, wodurch sie ihren Unterricht individualisierter bzw. binnendifferenzierter gestalten könnten. Das vorliegende Projekt hat gezeigt, dass auch die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen dazu beitragen, insbesondere die adaptive Unterstützung personenbezogener zu gestalten. Da es aufgrund des aktuell herrschenden Mangels an Lehrpersonen (Fritzsche 2022) wohl unrealistisch ist, zum jetzigen Zeitpunkt die (sprachlichen) Anforderungen an Lehrpersonen zu erhöhen, könnten auch Sprachtandems flächendeckender implementiert werden. Die geografische Nähe zur Romandie, die Zweisprachigkeit des Kantons und die finanzielle Unterstützung von Sprachtandems oder Lehrpersonenaustausche, beispielsweise durch die nationale Agentur Movetia (Movetia 2018a; Movetia 2018b) würden hierzu Anreize bieten.

## 8.6 Persönlicher Ausblick

Ganz zum Schluss dieser Arbeit werfe ich einen Blick zurück auf die in Kapitel 1.6 formulierten Ziele dieser Dissertation und betrachte damit verbunden meinen persönlichen Lernzuwachs aus verschiedenen Perspektiven.

Als Fremdsprachendidaktikerin sehe ich viel Potential, um binnendifferenzierende Formen und Massnahmen im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im Französischunterricht im Besonderen zu implementieren und um damit der Heterogenität der Lernenden besser begegnen zu können. Die Rahmenbedingungen, die dies begünstigen würden, habe ich in Kapitel 8.4 und in Kapitel 8.5 ausgeführt.

Als Dozentin bin ich motiviert, meine Erkenntnisse zum Gelingen einer grösseren Arbeit an meine Studierenden weiterzugeben, wenn ich sie im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten betreue. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur im forschungsmethodologischen Bereich im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann ich die Studierenden zudem auch gezielter beraten. Für meine Lehrveranstaltungen ist eine Kooperation mit Fachkolleginnen aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich angedacht, um binnendifferenzierende Massnahmen vertiefter und aus verschiedenen Perspektiven mit den Studierenden beleuchten zu können.

---

<sup>105</sup> Zum Terminus «promotionswirksam» vgl. Kapitel 1.2.

Auch hat mich die Auseinandersetzung mit binnendifferenzierenden Massnahmen motiviert, selber wieder in die Rolle der Lehrerin zu schlüpfen und mögliche Formen von Binnendifferenzierung mit künftigen Schüler:innen und gerne auch im Tandem mit anderen Lehrpersonen auszuprobieren. Als Anhaltspunkte dienen mir meine Empfehlungen in Abbildung 71.

Als Forscherin möchte ich mir mehr Wissen darüber aneignen, wie Kinder gewinnbringend und motiviert schulische Fremdsprachen lernen, welche Faktoren dabei besonders relevant sind, welche Rolle die Lehrpersonen spielen und inwiefern auch digitale *tools* gewinnbringend eingesetzt werden können. Differenzierung beschäftigt sämtliche schulische Akteur:innen und wird dies – trotz künstlicher Intelligenz (OpenAI 2023) – auch in den kommenden Jahren tun. Dies zeigt sich auch daran, dass die Hochschule, an der ich aktuell tätig bin, neu einen Weiterbildungslehrgang mit dem Titel «Heterogenität als Chance nutzen» anbietet (Pädagogische Hochschule Bern 2023). Im Herbst 2024 wird er das nächste Mal durchgeführt (ebd.). Gemäss Beschrieb befähigt dieses *Certificate of Advanced Studies (CAS)* Lehrpersonen, «nach dem Prinzip der inneren Differenzierung zu unterrichten» (ebd.). Somit ist ein erster Schritt getan, um Diskrepanzen zwischen geäussertem Fortbildungsbedarf zu Binnendifferenzierung und tatsächlich besuchten Weiterbildungen bzw. vorhandenen Angeboten zu dieser Thematik (Letz 2021, S. 265) zu beheben. *A suivre...*

## 9 Verzeichnisse

### 9.1 Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar; Frevel, Claudia, Lüning, Marita & Vazquez, Graciela (2014). Ansätze zur differenzierenden Arbeit mit dem Lehrwerk. In Andreas Grünewald & Ulrich Krämer (Hrsg.), *Vielfalt gestalten: Differenzierung im Spanischunterricht. Eine Selbststudieneinheit* (S. 43–76). Seelze: Klett, Kallmeyer.

Achermann, Edwin & Gehrig, Heidi (2011). *Altersdurchmischtes Lernen AdL. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag plus.

Adamina, Marco (2019). Lernen begutachten und beurteilen. In Peter Labudde & Susanne Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 197–212). Bern: Haupt.

Adamina, Marco (2017). *Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi\_Prim). Schlussbericht zum Projekt*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/palemiprim-die-parallele-verwendung-von-lehrmitteln-verschiedener-fachbereiche-im-unterricht-der-primarstufe> [22. August 2022].

Adamina, Marco (2014). Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), S. 359–372. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13875/pdf/BZL\\_2014\\_3\\_359\\_372.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13875/pdf/BZL_2014_3_359_372.pdf) [17. März 2022].

Adamina, Marco & Hild, Pitt (2019). Mit Lernaufgaben Kompetenzen fördern. In Peter Labudde & Susanne Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 119–134). Bern: Haupt.

Aeschbacher, Priska; Kaufmann, Patrizia & Schumacher, Monika (2022). *Mille feuilles 4*. Bern: Schulverlag plus. Verwendet: *Magazine 4.1 C'est moi! Mes hobbies; fil rouge 4.1 C'est moi ! Mes hobbies ; Magazine 4.2 C'est l'autre ! Les robots ; fil rouge 4.2 C'est l'autre ! Les robots ; Magazine 4.3 C'est le monde! Par tous les temps ; fil rouge 4.3 C'est le monde ! Par tous les temps ; Magazine 4.4 Ce sont les histoires ! Les aventures de Boule et Bill et de Marta ; fil rouge 4.4 Ce sont les histoires ! Les aventures de Boule et Bill et de Marta ; Revue 4 ; Internet-Nutzungslizenz.*

Aguado, Karin (2016a). Sprachlerneignung. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Melhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 257–262). Tübingen: A. Francke Verlag.

Aguado, Karin (2016b). Lernstile. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Melhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 262–266). Tübingen: A. Francke Verlag.

Aguado, Karin & Schramm, Karen (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In Karin Aguado; Karen Schramm & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 37* (S. 185–214). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) (2022). *Deutsch als Zweitsprache*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/unterstuetzende-massnahmen/deutsch-als-zweitsprache.html> [10. Dezember 2022].

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) (o. J. a). *Beurteilungsmuster*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/unterricht/beurteilung-uebertritte/beurteilungsmuster.html> [15. März 2023].

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) (o. J. b). *Lehrmittel Fremdsprachen*. Abgerufen von <https://www.faechnet.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/fremdsprachen/lehrmittel.html> [15. März 2023].

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) (o. J. c). *Klassenhilfen*. Abgerufen von <https://www.lp-sl.bkd.be.ch/de/start/schulleitungen/klassenhilfen.html> [15. März 2023].

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) (o. J. d). *Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/migration/kurse-in-heimatlicher-sprache-und-kultur-hsk.html> [15. März 2023].

Appel, Johannes & Rauin, Udo (2015). Methoden videogestützter Beobachtungsverfahren in der Lehr-Lern-Forschung. In Daniela Elsner & Britta Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 59–79). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*. Abgerufen von <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Didaktische-Grunds%C3%A4tze.pdf> [13. Juli 2022].

Arnet-Clark, Illya; Frank Schmid, Silvia; Ritter, Guido, Rüdiger-Harper, Jean & Villiger, Chantal (2013a). *New World 1*. Zug: Klett und Balmer. Verwendet: Pupil's book; Activity Book; Audio-CD 5. Schuljahr; Teacher's Book; Posters 5. Schuljahr.

Arnet-Clark, Illya; Frank Schmid, Silvia; Ritter, Guido, Rüdiger-Harper, Jean & Villiger, Chantal (2013b). *New World 2*. Zug: Klett und Balmer. Verwendet: Pupil's book; Activity Book; Audio-CD 6. Schuljahr; Teacher's Book; Posters 6. Schuljahr; DVD 6. Schuljahr.

Astleitner, Hermann (2009). *Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell* (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg: Salzburg.

- Atteslander, Peter (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2009). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hrsg.), *Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1–22). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bächle, Hans et al. (2004a). *A plus ! 1. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
- Bächle, Hans et al. (2004b). *A plus ! 2. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
- Bachmann, Sara; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine; Leonhard, Tobias & Peyer, Ruth (2021). *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bär, Marcus (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprache im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 12–24). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bascio, Tomas & Hoffmann-Ocon, Andreas (2010). Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), S. 20–32. doi:10.25656/01:13728.
- Baumert, Jürgen et al. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In Kai Maaz; Jürgen Baumert; Cornelia Gresch & Nele McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34* (S. 5–21). Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bechtel, Markus (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprache im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 24–34). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- bedigital (2022). *ICT / IKT*. Abgerufen von <https://www.be-digital-basel.ch/wissen/glossar/i/ict-ikt/> [13. Dezember 2022].



Berthele, Raphael (2010). Mehrsprachigkeit als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In Franziska Bitter Bättig & Albert Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen - Lernen durch Sprache* (S. 225–239). Zürich: Seismo.

Bertschy, Ida; Grossenbacher, Barbara & Sauer, Esther (2015). *Mille feuilles 3* (5., unveränderte Auflage). Bern: Schulverlag plus.

Verwendet: *Magazine 3.1 Quelle collection!; fil rouge 3.1 Quelle collection!; Magazine 3.2 Et voilà !; fil rouge 3.2 Et voilà !; Magazine 3.3 C'est la classe !; fil rouge 3.3 C'est la classe !*; je 1 Multimedia-DVD, Übersichtsplakat 3. und 4. Schuljahr, *Revue 3*, Internet Nutzungslizenz.

Bertschy, Ida; Cavelti, Stephanie; Grossenbacher, Barbara; Keller, Marlies & Sauer, Esther (2013). *Mille feuilles 4*. Bern: Schulverlag plus.

Verwendet: *Magazine 4.1 Pas si bête!; fil rouge 4.1 Pas si bête !; Magazine 4.2 Vachement bien!; fil rouge 4.2 Vachement bien !; Magazine 4.3 Sors de ta bulle!; fil rouge 4.3 Sors de ta bulle!*; je 1 Multimedia-DVD, Übersichtsplakat 3. und 4. Schuljahr; *Revue 4*, Internet Nutzungslizenz.

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022a). *Lehrmittelverzeichnis für das Schuljahr 2022-2023*. Abgerufen von <https://www.faechnet.bkd.be.ch/de/start/themen/lehrmittelverzeichnis.html> [09. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022b). *Die Volksschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Informationen für Eltern*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule.html> [22. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022c). *Die Basisstufe. Informationen für Eltern* (nicht mehr veröffentlichte Broschüre). Bildungsdirektion des Kantons Bern: Bern.

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. a). *Tag der Zweisprachigkeit*. Abgerufen von <https://www.lp-sl.bkd.be.ch/de/start/themen/sprachaustausch/tag-der-zweisprachigkeit.html> [09. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. b). *Mehrsprachig aufwachsen*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/migration/kurse-in-heimatlicher-sprache-und-kultur-hsk/mehrsprachig-aufwachsen.html> [09. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. c). *Übertritt Prim – Sek I*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/unterricht/beurteilung-uebertritte/uebertritt-prim-sek-i-kontrollpruefung.html> [22. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. d). *Schulaufsicht*. Abgerufen von <https://www.schulaufsicht.bkd.be.ch/de/start.html> [22. August 2022].

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. e). *IF-Integrative Förderung*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/spezialunterricht/if-integrative-foerderung.html> [10. Dezember 2022].

- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (o. J. f.). *Deutsch als Zweitsprache*. Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/unterstuetzende-massnahmen/deutsch-als-zweitsprache.html> [10. Dezember 2022].
- Binder, Heidy et al. (1981). *Bonne chance ! Cours de langue française. Premier degré livre de l'élève*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Bloch, Daniel (2014). *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid; Suhl, Ute; Döhrmann, Martina (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), S. 422–440. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10387/pdf/ZfPaed\\_4\\_2012\\_Bloemeke\\_Suhl\\_Doehrmann\\_Zusammenfuegen\\_was\\_zusammengehoeert.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10387/pdf/ZfPaed_4_2012_Bloemeke_Suhl_Doehrmann_Zusammenfuegen_was_zusammengehoeert.pdf) [27. April 2022].
- Blömeke, Sigrid (2012). Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In Johannes König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs* (S. 15–35). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21030/pdf/Koenig\\_2012\\_Teachers\\_Pedagogical\\_Beliefs.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21030/pdf/Koenig_2012_Teachers_Pedagogical_Beliefs.pdf) [27. April 2022].
- De Boer, Heike; Burk, Karlheinz & Heinzel, Friederike (2007). Zur (Wieder-) Entdeckung der Altersmischung. In Heike de Boer; Karlheinz Burk & Friederike Heinzel (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (1. Auflage, S. 10–17). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Bohl, Thorsten (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Methodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Petra (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In Thorsten Bohl; Manfred Bönsch; Matthias Trautmann & Beate Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17* (S. 40–69). Immenhausen bei Kassel: PROLOG-Verlag.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonin, Jan (2009). Jungenförderung im Französischunterricht? *Französisch heute*, 40 (1), S. 15–24.
- Bonnet, Andreas (2020). Kooperatives Lernen und Arbeiten. In Wolfgang Hallet, Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 98–102). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bönsch, Manfred (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boog, Beatrice; Karanfilovic, Nathalie; Kaufmann, Franziska & Streule, Ursula (2021). *Ça roule 3. Français, troisième année primaire* (1. Auflage). Baar : Klett und Balmer Verlag.  
Verwendet: Cahier, Livre d'accompagnement, Entraînement, Évaluation, Cartes de vocabulaire, Internet-Nutzungslizenz.
- Boog, Beatrice; Gubler, Indira; Ingold, Barbara; Kaufmann, Franziska & Widmer-Truffer, Nadine (2022). *Ça roule 4. Français, quatrième année primaire* (1. Auflage). Baar: Klett und Balmer Verlag.  
Verwendet: Cahier, Livre d'accompagnement, Entraînement, Évaluation, Cartes de vocabulaire, Internet-Nutzungslizenz.
- Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), S. 81–109.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Heidelberg; Berlin: Springer.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, Pierre (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böttger, Heiner (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist* (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Böttger, Heiner (2006). *Differenzierung und Heterogenität. Englischlernen – ein höchst individueller Prozess*. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/262684450\\_Differenzierung\\_und\\_Heterogenitat\\_Englischlernen\\_-\\_ein\\_hochst\\_individueller\\_Prozess](https://www.researchgate.net/publication/262684450_Differenzierung_und_Heterogenitat_Englischlernen_-_ein_hochst_individueller_Prozess) [22. August 2022].

Böttger, Heiner (2005). *Englisch lernen in der Grundschule*. Studienband. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (2021). *Sprachen lernen in der Pubertät* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.

Breidbach, Stephan (2016). Inhaltsorientierung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 330–335). Tübingen: A. Francke Verlag.

Breidenstein, Georg (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In Bärbel Kopp; Sabine Martschinke; Meike Munser-Kiefer; Michael Haider; Eva-Maria Kirschhock et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 17* (S. 35–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Breidenstein, Georg (2012). Ethnographisches Beobachten. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Broders, Werner (2000). Mit Schulbüchern differenziert unterrichten. *Praxis Schule, 5–10* (6), S. 15–20.

Brügelmann, Hans (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde - pädagogische Perspektiven. In Friederike Heinzl (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S.31–43). Opladen: Springer.

Bruggmann Minnig, Martina (2011). *Innere Differenzierung im Physikunterricht. Eine multimedialische Analyse von Lehr-Lern-Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln* (Dissertation). Philosophisch-Historische Fakultät der Universität Basel, Basel. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/101474?ln=de> [11. Januar 2023].

Brunner, Esther (2017). Mathematikunterricht in Mehrjahrgangsklassen der Primarschule. Eine Deskription entlang verschiedener Gestaltungselemente und Einschätzungen der Lehrperson. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 38 (1), S. 57–91.

Brunner, Esther; Gasteiger, Hedwig; Lampart, Jonas & Schreieder, Kathrin (2019). Mathematikunterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen der Grundschule in der Schweiz und

- in Deutschland: eine vergleichende Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41 (1), S. 160–176.
- Brunner, Esther & Imhof, Andreas (2017). Gestaltungsmuster des Mathematikunterrichts in Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen. Zwei Kantone im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (2), S. 353–374.
- Brush, Thomas A. & Saye, John W. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 1 (2), S. 1–12.
- Budde, Jürgen (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), S. 522–540.
- Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (2010). Zur Einführung. Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In Alois Buholzer & Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich, alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 78–86). Zug: Klett & Balmer.
- Bundesamt für Statistik (o. J.). *Sprachen*. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html> [13. März 2022].
- Burger, Claudia (2020). Digitale Fremdsprachenkompetenzen? Vorüberlegungen zur Modellierung digitaler Englischkompetenzen im Rahmen des Projekts «Digit\_Gap – Digitale Lücken in der Lehrkräftebildung schliessen». *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(4), 190-216. Abgerufen von <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3502> [26. April 2023].
- Burns, Richard W. (1973). Methods for Individualizing Instruction. In James E. Duane (Hrsg.), *Individualized instruction – programs and materials* (S. 25–32). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Burow, Olaf-Axel (2012). Leistungen differenzierter erfassen. *Bildung bewegt*, 16, S. 10.
- Burk, Karlheinz (2007). Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In Karlheinz Burk; Heike de Boer & Friederike Heinzl (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S.18–31). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, Grundschulverband.
- Burwitz-Melzer, Eva (2019). The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprache im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 34–46). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016). Inhaltsanalyse. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 256–266). Tübingen: Narr.

Burzan, Nicole (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Butzkamm, Wolfgang (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht* (2. Auflage). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In David C. Berliner & Robert C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S.709–725). Macmillan Library Reference USA: Prentice Hall International.

Carle, Ursula (2019). Jahrgangsübergreifendes Lernen. In Marius Harring; Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (S. 473–482). Münster; New York: Waxmann.

Carle, Ursula & Berthold, Barbara (2004). *Schuleingangsphase entwickeln. Leistungen fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Carrington, Bruce & McPhee, A.D. (2008). Boys' 'Underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(2), S. 109-120. doi: 10.1080/02607470801979558.

Carroll, John B. & Sapon, Stanley M. (1959). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychology Corporation.

Caspari, Daniela (2016). Prototypische Designs. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 67–77). Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). In Claus Gnutzmann; Frank G. Königs & Lutz Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (S. 20–35). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Caspari, Daniela (2010). Französischunterricht in Deutschland – aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In Raphaela Porsch; Bernd Tesch & Olaf Keller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 11–24). Münster: Waxmann.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Cavelti, Stephanie & Schumacher, Monika (2020). *Mille feuilles 6*. Bern : Schulverlag plus. Verwendet: *Magazine 6.1 Jouer un bon tour – Le carnet de bord de Greg; fil rouge 6.1 Jouer un bon tour – Le carnet de bord de Greg; ; Magazine 6.2 Ca y est, j'ai trouvé !*

*Inventions; fil rouge 6.2 Ca y est, j'ai trouvé ! Inventions; Magazine 6.3 Mais pourquoi ? Questions; fil rouge 6.3 Mais pourquoi ? Questions ; Magazine 6.4 Vers d'autres horizons ; fil rouge 6.4 Vers d'autres horizons ; Revue 6 ; Internet-Nutzungslizenz.*

Cavelti, Stephanie & Derron, Véronique (2019). *Mille feuilles 5*. Bern : Schulverlag plus. Verwendet : *Magazine 5.1 C'est le pied ! Événements et curiosités; fil rouge 5.1 C'est le pied ! Événements et curiosités; Magazine 5.2 C'est parti ! Expériences ; fil rouge 5.2 C'est parti ! Expériences ; Magazine 5.3 Mort de rire ! Blagues ; fil rouge 5.3 Mort de rire ! Blagues ; Magazine 5.4 Ca rime ? Poésie ; fil rouge 5.4 Ca rime ? Poésie Revue 5 ; Internet-Nutzungslizenz.*

Christen, Helen; Glaser, Elvira & Friedli, Matthias (Hrsg.) (2010). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Frauenfeld; Stuttgart; Wien: Verlag Huber.

Clausen, Marten; Reusser, Kurt & Klieme, Eckhard (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft* 31, S. 122–141. doi: 10.25656/01:6775.

Cohen, Michèle (2010). Sexualising and Gendering the French Tongue in Eighteenth-Century England. *French Studies Bulletin*, 117 (4), S. 73–76.

Compilatio (o. J.). *Für Authentizität handeln mit Compilatio*. Abgerufen von <https://www.compilatio.net/de> [17. April 2023].

Cook, Vivian & Singleton, David (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. o.O.: Multilingual Matters.

Cornish, Linely (2013). Mixed-Grade Elementary-School Classes and Student Achievement. In John Hattie & Eric M. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S.122–124). New York: Routledge.

Corno, Lyn & Snow, Richard E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In John Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Auflage, S. 605–629). New York; London: Macmillan.

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Abgerufen von <https://rm.coe.int/cefr-%C2%AD%E2%80%90companion-%C2%AD%E2%80%90volume-%C2%AD%E2%80%90with-%C2%AD%E2%80%90new-%C2%AD%E2%80%90descriptors-%C2%AD%E2%80%902018/1680787989> [26. Juli 2022].

Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* (19), S. 121–129.

- Dederich, Markus (2017). Inklusion und Exklusion. In Jürgen Budde; Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 69–82). Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Denzin, Norman K. (1989). *The Research Act* (3. Auflage). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Denzin, Norman K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Dilling, Frederik (2022). *Begründungsprozess im Kontext von (digitalen) Medien im Mathematikunterricht. Wissensentwicklung auf der Grundlage empirischer Settings*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbeli Honegger, Beat (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39 (3), S. 412–422.
- Döbeli Honegger, Beat; Hielscher, Michael & Hartmann, Werner (2018). *Lehrmittel in einer digitalen Welt* (Expertenbericht). Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz. Abgerufen von <https://beat.doebe.li/publications/2018-doebeli-honegger-hielscher-hartmann-lehrmittel-in-einer-digitalen-welt.pdf> [16. Mai 2023].
- Doff, Sabine (2016). Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 320–325). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Doff, Sabine & Giesler, Tim (2014). Modern Talking? Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung kommunikativer Kompetenz in offenen Unterrichtsarrangements. In Christiane Föcke; Marianne Rost-Roth & Engelbert Thaler (Hrsg.), *Sprachenausbildung. Sprachen bilden aus. Bildung aus Sprachen. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Augsburg, 25.-28. September 2013* (1. Auflage, S. 197–204). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Doff, Sabine; Giesler, Tim & Tödter, Mareike (Hrsg.) (2019). *Die grosse Frage. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Dörnyei, Zoltan & Otto, Istvan (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (4), S. 43–69.



Duden (2022). *Duden*. Abgerufen von <https://www.duden.de/> [4. Januar 2023].

Duden LearnAttack (2023). *faux amis / falsche Freunde*. Abgerufen von <https://learnattack.de/schuelerlexikon/franzoesisch/faux-amis-falsche-freunde> [26. April 2023].

Eckerth, Melanie & Hanke, Petra (2009). Jahrgangübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (1), S. 7–19.

Eckhart, Michael (2013). Verschiedenheit und Unterricht. In Beatrice Deuter Friedli (Hrsg.), *Kinder Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen* (S. 15–25). Bern: Haupt Verlag.

Eckhart, Michael (2010). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In Hans-Ulrich Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft, Band 2* (S. 133–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Egli Cuenat, Mirjam (2023). Français pour les bilingues: Förderung in der Herkunftssprache Französisch in der Deutschschweiz durch interne und externe Differenzierung. *Babylonia* (1), S. 34–39. doi: 10.55393/babylonia.v1i.252.

Egli, Isabelle; Hueber, Eliane; Keller-Lee, Marlies; Rast, Christine, Sachser, Catherine, Wolfer, Barbara (2020). *dis donc! 5* (4. Auflage). Zürich und St. Gallen: Lehrmittelverlag Zürich und St. Gallen.  
Verwendet: *dis donc! 5 Kommentar für Lehrpersonen*; *dis donc! 5, Unités 1-4*; *Dis donc! 5, Unités 5, 6* und *Tour d'horizon*; Internet-Nutzungslizenz.

Egli, Isabelle; Hueber Eliane ; Keller-Lee, Marlies, Rast, Christine, Sachser, Catherine & Wolfer, Barbara (2018). *dis donc! 6* (1. Auflage). Zürich; St. Gallen: Lehrmittelverlag Zürich und St. Gallen.  
Verwendet: *dis donc! 6 Kommentar für Lehrpersonen*; *dis donc! 6, Unités 1-4*; *Dis donc! 6, Unités 5, 6* und *Tour d'horizon*; Leitfaden für Lehrpersonen «Altersdurchmisches Lernen mit *dis donc! 5/6*», Internet-Nutzungslizenz.

Eidgenössisches Departement des Innern EDI (o. J.). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Abgerufen von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> [29. Juli 2022].

Eisenmann, Maria (2016). Binnendifferenzierung. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 358–361). Tübingen: A. Francke Verlag.

Ellis, Rod (2004). Individual differences in second language learning. In Alan Davies & Catherine Elder (Hrsg.), *The handbook of applied linguistics* (S. 525–551). doi: 10.1002/9780470757000.ch21.

Elmiger, Daniel & Singh, Lisa (2013). *Passepartout Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts. Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2012/2013*. Neuchâtel: irdp.

EnableMe, Stiftung MyHandicap (o. J.). *Das Prinzip der Inklusion in Schulklassen*. Abgerufen von: <https://www.enableme.ch/de/artikel/das-prinzip-der-inklusion-in-schulklassen-1632> [07. Mai 2022].

Errens, Christoph (2017). Inklusion am Beispiel Autismus-Spektrum-Störung: eine Herausforderung für den modernen Französischunterricht? *Französisch heute*, 48 (3), S. 5–13.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2019). *Leitfaden „Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern IBEM“*. Abgerufen von <https://www.logopaedie-bern.ch/sites/default/files/u11491/Schule/IBEM/IBEM-Leitfaden.pdf> [22. August 2022].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe Kanton Bern*. Abgerufen von [https://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [13. Mai 2022].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). *1'506 Mehrjahrgangsklassen (=Abteilungen) mit zwei bis 9 Schuljahren, SJ 2015/16 (exkl. besondere Klassen, exkl. BS)*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2011). *Merkblatt zur Organisation des Französischunterrichts ab Schuljahr 2011/12 im 3. –6. Schuljahr und des Englischunterrichts ab Schuljahr 2013/2014 im 5. bis 6. Schuljahr in jahrgangsgemischten Klassen. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung* (nicht mehr veröffentlichtes Merkblatt). Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Ethikkommission Universität Zürich (o. J.). *Checkliste für die Selbstbeurteilung von Studien auf ethische Unbedenklichkeit*. Abgerufen von <http://www.phil.uzh.ch/de/forschung/ethik.html> [4. Februar 2023].

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Landesverlag. Abgerufen von <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf> [11. Januar 2023].

Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (o. J. a). *Français pour les bilingues*. Abgerufen von <https://www.francaispourlesbilingues.ch> [11. Januar 2023].

Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (o. J. b) *Primarstufe – Details zum Studiengang*. Abgerufen von <https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/bachelor-primarstufe/details-zum-studiengang#schulfaecher> [13. Mai 2022].

Fäcke, Christiane (2016). Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht. Genese und Design der Studie. In Christiane Fäcke (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht* (S. 7–21). Stuttgart: ibidem-Verlag.

Fäcke, Christiane (1999). *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Dr. Kovač.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2019). Geschlecht. In Marius Harring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 561–572). Stuttgart; Münster: Waxmann.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004). Schule und Geschlecht. In Werner Helsper & Jeannette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (1. Auflage, S. 647–670). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feick, Diana (2012). Anwendungsbeitrag: Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse. In Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht Empirisch Erforschen* (S. 202–217). Tübingen: Narr.

Fernald, Anne & Weisleder, Adriana (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy Research* (S. 3–19). New York; London: The Guildford Press.

Feuser, Georg (2013). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» - eine Entwicklung induzierendes Lernen. In Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Fiechter, Ursula; Ganguillet, Simone; Misini, Trime; Schwab, Susanna & Weidmann, Laura (2021). Einleitung: Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im Zyklus 2. In Ursula Fiechter et al. (Hrsg.), *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus. Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen* (S. 7–20). Bern: hep Verlag.

Fiechter, Ursula & Gonsetz Neuenschwander, Corinne (2013). Helfen im altersdurchmischten Unterricht. In Evelyne Wannack et al. (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 181–187). Münster: Waxmann.

Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (22), S. 411–433. doi:10.1007/s11618-018-0859-2.

Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Karen R. Harris et al. (Hrsg.), *APA educational psychology handbook* (S. 471–499). Washington: o. V.

Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Flick, Uwe (2009). Triangulation in der qualitativen Forschung. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (1992). Fallanalysen: Geltungsbegründung durch systematische Perspektiven-Triangulation. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik* (S. 184–203). Heidelberg: Asanger.
- Flick, Uwe (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In Jarg Bergold, & Uwe Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 247-262). Tübingen: dgvt- Verlag. Abgerufen von [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2586/ssoar-1987-flick-methodenangemessene\\_gutekriterien\\_in\\_der\\_qualitativ-interpretativen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1987-flick-methodenangemessene\\_gutekriterien\\_in\\_der\\_qualitativ-interpretativen.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2586/ssoar-1987-flick-methodenangemessene_gutekriterien_in_der_qualitativ-interpretativen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1987-flick-methodenangemessene_gutekriterien_in_der_qualitativ-interpretativen.pdf) [03. Mai 2023].
- Frank Schmid, Silvia (2022). *Ça roule 3 + 4. Unterrichtshilfen für altersdurchmischtes und differenzierendes Lernen*. Baar: Klett und Balmer.
- Frank Schmid, Silvia (2021). *CLIL in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten in heterogenen Primarschulklassen. Die Chancen und Herausforderungen von bilingualen Modulen als Ergänzung zum Englischunterricht* (1. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Frigerio Sayilir, Cornelia (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia*, 2, S. 92–97.
- Fritzsche, Daniel (2022, 09. August). Nach den Sommerferien unterrichten Laien im Klassenzimmer. Diese Feuerwehrrübung offenbart eklatante Mängel im heutigen Schulsystem. *Neue Zürcher Zeitung (NZZ)*. Abgerufen von <https://www.nzz.ch/meinung/lehrer-mangel-in-der-schweiz-die-krise-ist-selbstverschuldet-ld.1697129?reduced=true>.
- Fuchs, Brigitta (2009). Montessori-Schulen. In Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtask & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 377–380). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2010). *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2020). Arbeiten mit digitalen Lehrwerken. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 236–241). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Auflage, S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, Sara (2009). Schule in einer multiethischen Gesellschaft. In Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wjtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation – Entwicklung* (S.102–110). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Auflage, S. 13–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuss, Susanne & Karbach, Ute (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Füssler, Claudia (2022, 31. März). So kann sich Ihr Kind besser konzentrieren. *Fritz & Fränzi. Das Schweizer Elternmagazin*. Abgerufen von <https://www.fritzundfranzi.ch/schule/so-kann-sich-ihr-kind-besser-konzentrieren/> [22. August 2022].

Ganguillet, Simone (2021a). *Verwendung der Zielsprache* (unveröffentlichtes Manuskript). Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern), Bern.

Ganguillet, Simone (2021b). Fach Französisch : Comment parcourir les parcours? In Ursula Fiechter et al. (Hrsg.), *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus. Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen* (S. 74–89). Bern: hep Verlag.

Ganguillet, Simone; Grossenbacher, Barbara; Lovey, Gwendoline; Sauer, Esther; Thommen, Andi et al. (2015a). *Mille feuilles 6* (Parcours 6.1). Bern: Schulverlag plus.  
Verwendet: *Magazine 6.1 T'es chiche?*; *fil rouge 6.1 T'es chiche*; *Revue 6*; Internet-Nutzungslizenz.

Ganguillet, Simone; Grossenbacher, Barbara; Lovey, Gwendoline; Sauer, Esther; Thommen, Andi et al. (2015b). *Mille feuilles 6* (Parcours 6.2). Bern: Schulverlag plus.  
Verwendet: *Magazine 6.2 Euréka – J'ai trouvé?*; *fil rouge 6.2 Euréka – J'ai trouvé?*; *Revue 6* ; Internet-Nutzungslizenz.

Ganguillet, Simone; Grossenbacher, Barbara; Lovey, Gwendoline; Sauer Esther; Thommen, Andi (2017). *Clin d'œil 7*. Bern : Schulverlag plus.

Verwendet: *magazine 7.1 Bienvenue dans le futur G/E; magazine 7.2 Biz'Art ? G/E; magazine 7.3 Fastoche ! G/E; magazine 7.4 Si ca vous chante! G/E; magazine 7.5 On se fait un ciné ?; fil rouge 7.1 Bienvenue dans le futur G/E ; fil rouge 7.2 Biz'Art ? G/E; fil rouge 7.3 Fastoche ! G/E; fil rouge 7.4 Si ca vous chante! G/E; fil rouge 7.5 On se fait un ciné ?; Revue 7 ; Internet-Nutzungslizenz.*

Gerlach, David & Lüke, Mareen (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), S. 319–344.

Gerlach, David & Schmidt, Torben (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (3), S. 11–32.

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

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *The Discovery of Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern; Göttingen; Toronto: H. Huber.

Gläser, Eva (2010). Gemeinsam die Welt erkunden – Altersgemischte Lerngruppen im Sachunterricht. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernresource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 258–267). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gläser, Eva (2007). Individuelles und Gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen. In Heike de Boer; Karlheinz Burk & Friederike Heinzl (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 115–123). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von Glasersfeld, Ernst (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeit zum radikalen Konstruktivismus*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.

Göbel, Kerstin (2010). Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In Karin Aguado; Karen Schramm & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 277–305). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gogolin, Ingrid (2009). Chancen und Risiken nach PISA - über Bildungsbeteiligung von Migrant\*innenkindern und Reformvorschläge. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant\*innenkinder* (3. Auflage, S. 33–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster et al.: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräf, Sarah & Pürckhauer, Andrea (2020, 22. April). *Bevölkerung. Alternativen zum «Migrationshintergrund»*. Abgerufen von <https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html> [13. Dezember 2022].
- Gräsel, Cornelia (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In Eckhardt Fuchs; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht* (S. 137–148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gräsel, Cornelia; Hertel, Silke; Rohlf, Carsten & Fingerle, Michael (2019). Adaptive Lernumgebungen. In Marius Haring, Carsten Rohlf, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 464–472). Münster; New York: Waxmann.
- Gregoire, Michele (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15, S. 147–179.
- Gregor, Gertraud et al. (2006). *A plus! 3. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
- Greiner, Franziska & Kracke, Bärbel (2018). Heterogenitätssensible Hochschullehre - Einsatz einer Differenzierungsmatrix. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1). S. 69–83.
- Grein, Matthias (2012). Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch). In Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, Nancy; Meier, Michael & Volkmann, Laurenz (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther & Thommen, Andi (2015a). *Mille feuilles 5 (Parcours 5.1)*. Bern: Schulverlag plus.  
Verwendet: *magazine 5.1 C'est le pied!*; *fil rouge 5.1 C'est le pied!*; *Revue 5*, Internet-Nutzungslizenz.

Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther & Thommen, Andi (2015b). *Mille feuilles (Parcours 5.2)*. Bern: Schulverlag plus.

Verwendet : *magazine 5.2 Mort de rire!*; *fil rouge 5.2 Mort de rire!*; *Revue 5*, Internet-Nutzungslizenz.

Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2012). *Neue fremdsprachendidaktische Konzepte zu Mille feuilles*. Bern: Schulverlag plus.

Grotjahn, Rüdiger (2016). *Alter*. In Eva Burtwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 250–254). Tübingen: A. Francke.

Gruber, Chantal (2021). *Der deutsche und französische Fremdspracherwerb im Schweizer Bildungssystem im Hinblick auf die Bildungsreform und die Auswirkungen auf die inländische Kommunikation* (Inauguraldissertation). Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz.

Grum, Urska & Legutke, Michael K. (2016). Sampling. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 78–89). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Grunder, Hans-Ulrich (2009). Einführung in das Thema. In Hans-Ulrich Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 1* (S. 4–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grütz, Doris (2018). Diglossie in der Deutschschweiz. Standardsprache versus Mundart – ein Problem in der Schule? In Anja Ballis & Nazli Hodaie (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 113–132). Berlin; München; Boston: Walter de Gruyter.

Gudjons, Herbert (2004). Was ist eigentlich «offen» am Offenen Unterricht? *Pädagogik* 56 (12), S. 6–9.

Hafner, Urs (2021, 24. November). Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien: Ein neuer Verein kämpft gegen ein altes Problem. *Neue Zürcher Zeitung*. Abgerufen von <https://www.nzz.ch/bildung/chancengerechtigkeit-am-gymnasium-der-naechste-versuch-ld.1651840?reduced=true> [09. Juli 2022].

Hahn, Heike & Berthold, Barbara (2010). Lehren und Lernen in altersgemischten Gruppen – fachdidaktische Perspektiven im Kontext pädagogischer Überlegungen. Eine Einführung in die Thematik. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 5–7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hallet, Wolfgang (2020). Handlungsorientierung. In Wolfgang Hallet, Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 54–56). Seelze: Klett Kallmeyer.



- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983). *Ethnography – Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Harasty, Jenny (2000). Language processing in both sexes: evidence from brain studies. *Brain*, 123 (2), S. 404–406. Abgerufen von <https://academic.oup.com/brain/article/123/2/404/346079> [15. September 2022].
- Hascher, Tina & Ellinger, Bettina (2012). Jahrgangsgemischter Unterricht. Balancieren zwischen Spannungsfeldern aus der Sicht von Lehrpersonen. In Christian Nerowski; Tina Hascher; Martin Lunkenbein & Daniela Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 97–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hass, Frank (2016). Sozialformen im Überblick. In Eva Burwitz-Melze; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 335–340). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hattie, John (2016). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (2., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hausser, Karl (1981). Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung. In Karl Hausser (Hrsg.), *Modelle schulischer Differenzierung* (S. 17–30). München: Urban und Schwarzenberg.
- Heine, Lena (2014). Introspektion. In Julia Settineri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 123–136). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2016). Introspektion. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 173–182). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Heinzmann, Sybille; Ries Simone & Wicki, Werner (2015). Expertise «Altersdurchmischter Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch». Forschungsbericht Nr. 51. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. doi: 10.5281/zenodo.2632678.
- Heitzmann, Anni & Niggli, Alois (2010). Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), S. 6–19.
- Helfferich, Cornelia (2019). Interviewverfahren. In Marius Harring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 813–821). Münster; New York: Waxmann.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews in der Sozialforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Helmke, Andreas (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Auflage). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, Andreas (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik* (2), S. 35–37.

Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Helmke, Andreas (2008). Weg vom Durchschnittschüler. *Schulblatt des Kantons Zürich*, 3, S. 8–9.

Herbart, Johann Friedrich (1808). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.

Herger, Kirsten; Pfäffli Schmid, Madeleine & Schmid Giacomini, Corinne (2022). *Leistungsheterogenität. Innere Differenzierung. Einstellungen. Herausforderungen*. Abgerufen von [https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-10/Erste%20Ergebnisse%20Li-DEH%202022\\_10\\_31%20-%20fertig.pdf](https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-10/Erste%20Ergebnisse%20Li-DEH%202022_10_31%20-%20fertig.pdf) [11. Januar 2023].

Hertel, Silke & Karlen, Yves (2021). Machen Überzeugungen den Unterschied? Implizite Theorien von Lernenden in Schule und Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 49, S. 491–501.

Hess, Kurt (2003). *Lehren: Zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht*. Bern: hep Verlag.

Hess, Miriam & Lipowsky, Franz (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In Friederike Heinzel, & Katja Koch (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung, Band 21. Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23–32). Wiesbaden: Springer.

Heymann, Hans Werner (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik*, 62 (11), S. 6–11.

Himmelrath, Armin & Schmengler, Julia (2020). *Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss*. Bern: hep Verlag.

Hoff, Erika (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In Marc H., Bornstein & Robert H., Bradley (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (S. 147–160). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (Hrsg.) (1993). Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen:

Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema.

Abgerufen von [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf\\_et\\_al-Zum\\_Verhaltnis\\_von\\_innerfamilialen\\_sozialen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf\\_et\\_al-Zum\\_Verhaltnis\\_von\\_innerfamilialen\\_sozialen.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf).

Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hufeisen, Britta (2011). Gesamtsprachencurriculum. Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Rupprecht Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2018). Vorwort zum Themenheft. «Gesamtsprachencurriculum und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2). S. 143–146.

Hussmann, Anke et al. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. New York: Waxmann.

Hutterli, Sandra (2012) (Hrsg.). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/106282?ln=de> [30. Oktober 2022].

Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel & Zappatore Daniela (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachenlernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Hyry-Beihammer, Eva Kaisa & Hascher, Tina (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, S. 104–113.

Ingenkamp, Karl Heinz (1972). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse – eine empirische Untersuchung*. Weinheim; Basel: Beltz.

Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) (2018). *Weiterbildungsoffensive Fremdsprachen. Bezogene Fremdsprachenurlaube* (PPT). Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM), Bern.

Interkantonale Lehrmittelzentrale (ilz) (2018). *Lehrmittel in einer digitalen Welt*. Abgerufen von <https://beat.doebe.li/publications/2018-doebeli-honegger-hielscher-hartmann-lehrmittel-in-einer-digitalen-welt.pdf> [22. August 2022].

Jenek, Julia; Gronostaj, Anna & Vock, Miriam (2018). Wie Lehrkräfte im Englischunterricht differenzieren. Eine Re-Analyse der DESI-Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 47, S. 99–116. Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-018-0027-7#citeas> [23. November 2022].

- Jenzer, Carlo (1991). *Die Schulkasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Jonas Lambert, Kathrin & Barabasch, Antje (2022). Bilingualen Berufskundeunterricht in der Schweizer Berufsbildung umsetzen. In Jésabel Robin & Martina Zimmermann (Hrsg.), *La didactique des Inagues dans la formation initiale des enseignant.e.s. en Suisse / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer\*innenbildung* (S. 123–143). Bern: Peter Lang.
- Kainhofer, Judith & R ckl, Michaela (2022). Sprache(n) in pädagogischen Settings – Einführung in den Themenschwerpunkt. In Judith Kainhofer & Michaela R ckl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 1–14). Berlin; Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110784756.
- Kallenbach, Christiane (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kanton Bern (2022a). *Beschäftigungsgrad und Pflichtlektionen*. Abgerufen von <https://wpgl.apps.be.ch/pages/releaseview.action?pagelId=27754703> [22. August 2022].
- Kanton Bern (2021a). *REVOS steht vor der Umsetzung*. Abgerufen von <https://www.be.ch/de/start/dienstleistungen/medien/medienmitteilungen.html?newsID=6c6edb0d-3ad9-4896-bc70-2319cf84f75d> [22. August 2022].
- Kanton Bern (2021b). *Die passende Schule für Ihr Kind. Informationen zur Sonderschulbildung in leichter Sprache*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/besondere-volksschulangebote.html> [22. August 2022].
- Kanton Bern (o. J.). *Staatskanzlei. Kantonszugeh rigkeit: Bern und Jura unterzeichnen die Roadmap für den Kantonswechsel von Moutier*. Abgerufen von <https://www.sta.be.ch/de/start.html?newsID=c6ff3f46-9d2e-4c49-a4b9-af6376585268> [13. Mai 2022].
- Kaufmann, Patrizia; Perrig, Judith & Schumacher, Monika (2021). *Mille feuilles 3*. Bern: Schulverlag plus.  
Verwendet: *magazine 3.1 C'est moi! Mon  cole ; fil rouge 3.1 C'est moi ! Mon  cole ; magazine 3.2 C'est l'autre ! Les animaux ; fil rouge 3.2 C'est l'autre ! Les animaux; magazine 3.3 C'est le monde ! Mes ponts des langues ; fil rouge 3.3 C'est le monde ! Mes ponts des langues ; magazine 3.4 Ce sont les histoires ! Jour par jour avec le loup ; fil rouge 3.4 Ce sont les histoires ! Jour par jour avec le loup ; Revue 3 ; Internet-Nutzungslizenz.*
- Kiel, Ewald (2012). Einleitung. Unterricht sehen, analysieren und gestalten. In Ewald Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren und gestalten* (2.,  berarbeitete Auflage, S. 13 – 15). Kempten: Julius Klinkhardt.

- Kiper, Hanna (2009). Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In Sigris Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 80–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1996). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In Wolfgang Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Auflage, S. 15–41). Weinheim; Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In Wolfgang Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Auflage, S. 173–208). Weinheim; Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 765–773.
- Klippel, Friederike (2016a). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In Eva Burwitz-Melze; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 315–320). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Klippel, Friederike (2016b). Grundsatzüberlegungen. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 119–121). Tübingen: Narr.
- Klippel, Friederike (2014). Mündlichkeit im Englischunterricht. In Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 98–107). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Knauder, Hannelore & Koschmieder, Corinna (2019). *Umsetzung von individueller Förderung in der Praxis der Grundschule – eine empirisch quantitative Studie in der Steiermark*. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/334164946\\_Umsetzung\\_von\\_individueller\\_Forderung\\_in\\_der\\_Praxis\\_der\\_Grundschule\\_-Eine\\_empirisch-quantitative\\_Studie\\_in\\_der\\_Steiermark](https://www.researchgate.net/publication/334164946_Umsetzung_von_individueller_Forderung_in_der_Praxis_der_Grundschule_-Eine_empirisch-quantitative_Studie_in_der_Steiermark) [27. Mai 2023].
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2016). Triangulation. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 90–97). Tübingen: Narr.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht Empirisch Erforschen* (S. 185–201). Tübingen: Narr.

Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne & Störtländer, Christoph (2019). Fachunterricht und Fachdidaktik. In Marius Haring, Carsten Rohlf, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 418–426). Münster; New York: Waxmann.

Koenig, Michael (2020). Partnerarbeit. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 104–106). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen & Neubrand, Johanna (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In Jürgen Baumert (Hrsg.), *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229–269). Opladen: Leske u. Budrich.

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2022a). *Nationale Bildungsziele*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele> [9. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2022b). *Sprache und Austausch*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/fr/csfp/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch> [9. Februar 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2021). *Unterrichtsdauer*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/a-2-unterrichtsdauer> [9. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2020a). *Schule und Bildung in der Schweiz*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung> [9. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2020b). *Obligatorische Schule Primarstufe*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/primarstufe> [22. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2017). *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/empfehlungen> [9. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2013). *Ich lerne Sprachen. Eine Informationsbroschüre zum Lernen von zwei Fremdsprachen ab der Primarschule*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch> [9. August 2022].

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2004). *Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004: Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*.

- Abgerufen von [https://www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](https://www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) [9. August 2022].
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (o. J.). *Lehrerin, Lehrer werden*. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/lehrer> [28. Februar 2023].
- König, Lotta (2020a). Einzelarbeit und häusliches Lernen. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 102–104). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- König, Lotta (2020b). Peer-, Gruppen- und Kleingruppenarbeit. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 107–109). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- König, Johannes (Hrsg.) (2012). Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. doi: 10.25656/01:21030.
- Königs, Frank G. (2014). Ein schriftliches Plädoyer für die Mündlichkeit! Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 108–116). Tübingen: Narr.
- Kramer, Johannes (2010). «Gibt es leichte und schwere Schulsprachen?». Überlegungen zum Englischen, Spanischen, Italienischen und Französischen. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 4 (1), S. 105–119.
- Kraus, Alexander & Topf, Silke (2020). Umgang mit spezifischem Förderbedarf. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 410–414). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kraus, Alexander & Topf, Silke (2017). Lernschwierigkeiten überwinden. Heterogene Lerngruppen erfolgreich fördern und unterrichten. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 149 (51), S. 1–10.
- Krause, Arne (2022). Multimodalität in Bildungsinstitutionen. Handlungstheoretische Überlegungen am Beispiel von Lehrplänen in Schulen und studentischen Mitschriften. In Christiane Hohenstein & Antonie Hornung (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften* (S. 213–234). Münster: Waxmann Verlag.
- Kress, Karin (2020). *Binnendifferenzierung in der Grundschule – das Praxisbuch*. Augsburg: Auer-Verlag.
- Kress, Karin (2014). *Dynamik in heterogenen Klassen – das Praxisbuch*. Donauwörth: Auer-Verlag.

- Krüger-Potratz, Marianne (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Auflage, S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 311–314). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kucharz, Diemut (2009). Jahrgangunterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht. In Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Woitasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 339–343). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kucharz, Diemut & Baireuther, Peter (2010). Didaktische Perspektiven für einen jahrgangsgemischten Mathematikunterricht. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 194–208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kucharz, Diemut & Wagener, Matthea (2009). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2007). QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In Udo Kuckartz; Heiko Grunenberg & Thorsten Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 15–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, Poldi; Felbrich, Anja; Richter, Dirk; Stanat, Petra & Pant, Hans Anand (2013). Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozioemotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. In Rolf Becker & Alexander Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 299–324). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [31. März 2022].
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh UTB.



- Kurtz, Jürgen (2020). Lehrwerkarbeit. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 198–202). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kurtz, Jürgen (2019). Lehrwerkgestütztes Fremdsprachenlernen im digitalen Wandel. In Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprache im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 114–126). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kurtz, Jürgen (2016). Videografie im Kontext qualitativer fremdsprachendidaktischer Forschung. In Olaf Jäkel & Holger Limberg (Hrsg.) *Unterrichtsforschung im Fach Englisch: Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kurtz, Jürgen (2011). Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In Claus Gnutzmann; Frank G. Königs & Lutz Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (S. 3–14). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kurtz, Jürgen (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In Eckhardt Fuchs; Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht* (S. 149–163). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuty, Margitta (2009). Innere Differenzierung und Individualisierung. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, S. 62–63.
- Labudde, Peter (2019). Der Heterogenität begegnen. In Peter Labudde & Susanne Metzger (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 213–226).
- Läge, Damian & McCombie, Guido (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (1), S. 118–143.
- Laging, Ralf (2007). Altersmischung - eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In Ralf Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (3. Auflage, S. 6–29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laging, Ralf (2006). *Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn? Hintergründe und Entwicklungen der Bewegten Schule. Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 29./30. Mai 2006 in Hannover*. Abgerufen von [https://www.bewegte-schule.at/fileadmin/Bewegte\\_Schule/Dateien/Warum\\_macht\\_Bewegte\\_Schule\\_Sinn\\_Laging\\_2006.pdf](https://www.bewegte-schule.at/fileadmin/Bewegte_Schule/Dateien/Warum_macht_Bewegte_Schule_Sinn_Laging_2006.pdf) [10. Oktober 2022].
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.

- Leaver, Betty Lou; Ehrman, Madeline & Shekhtman, Boris (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108–117). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Legutke, Michael & Schocker-von Ditfurth, Marita (2009). School-based experience. In Anne Burns & Jack Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide To Second Language Teacher Education* (S. 209–217). doi: 10.1017/9781139042710.028.
- Leidmedien (o. J.) *Begriffe über Behinderung von A bis Z*. Abgerufen von <https://leidmedien.de/begriffe/> [13. Dezember 2022].
- Leitzke-Ungerer, Eva (2010). Authentizität. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriff* (S. 10–11). Stuttgart: Metzler.
- LEO (2022). *LEO Wörterbuch*. Abgerufen von <https://dict.leo.org/franz%C3%B6sisch-deutsch/> [10. Dezember 2022].
- Letzel, Verena (2021). *Binnendifferenzierung in der Schulpraxis. Eine quantitative Studie zur Einsatzhäufigkeit und zu Kontextfaktoren der Binnendifferenzierung an Sekundarschulen* (Dissertation). Universität Trier, Trier.
- Leuchter, Miriam (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Leupold, Eynar (2007). *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur. Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer; Klett; Friedrich.
- Leutner, Detlev (1992). *Adaptive Lehrsysteme. Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen (Handwörterbuch Pädagogische Psychologie)*. Weinheim: Beltz.
- Liebers, Karin (2010). Chancen und Grenzen der Förderung des sozialen und emotionalen Lernens in der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 84–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2019). Inklusion. In Marius Haring; Carsten, Rholf & Michaela, Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586–597). Münster: Waxmann.
- Lin-Klitzing, Susanne (2020). Offener Unterricht. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 46–49). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Lipowsky, Frank & Lotz, Miriam (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In Gerlinde Mehlhorn; Karola Schöppe & Frank Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: Kopaed.
- Lohmann, Gert (2009). Fach- und Klassenlehrer. In Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik & Werner Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 334–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lotz, Miriam; Gabriel, Katrin & Lipowsky, Frank (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), S. 357–380. doi: 10.25656/01:11942.
- Lovey, Gwendoline (2023). *Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Augsburg, Augsburg.
- Lovey, Gwendoline (2022). Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht auf der Primarstufe für französisch-deutsch bilinguale Kinder. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (2), S. 125–143.
- Lovey, Gwendoline (2017). Lernerorientierung in den Lehr- und Lernmaterialien Mille feuilles und deren Rezeption in der Praxis: Rückmeldungen von Praxislehrpersonen. In Christiane Fäcke & Barbara Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 217–244). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lüders, Christian (2003). Beobachten im Feld und Ethnographie. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 384–401). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lusser, Isabelle & Hermann, Willi (2013). *midi-dic. Wörterbuch Deutsch – Français – English* (1. Auflage). Bern: Schulverlag plus.
- Lusser, Isabelle & Hermann, Willi (2014). *mini-dic. Wörterbuch Französisch-Deutsch. Dictionnaire Allemand-Français* (5., korrigierte Auflage). Bern: Schulverlag plus.
- Lutz-Bommer, Karin (2021). Churermodell - Möglichkeiten, um Hoffnung zu schaffen. Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden. *#schuleverantworten*, 3, S. 22–29.
- Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz & Trautwein, Ulrich (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Marti, Tobias (2017, 22. Februar). Gute Noten fürs freie Lernen. *Berner Zeitung (BZ)*. Abgerufen von [bernerzeitung.ch/gute-noten-fuers-freie-lernen-136653112049](http://bernerzeitung.ch/gute-noten-fuers-freie-lernen-136653112049) [29. März 2023].

- Martin, Jean-Pol (2020). Lernen durch Lehren. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 317–319). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Martinez, Hélène (2016). Lernerstrategien und Lerntechniken. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 372–376). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Maurer-Früh, Sarah (o. J.). *Bonjour Madame Fidimii*. Frühfranzösisch für Kinder. Lernlieder für die Unter- und Mittelstufe. Brittnau: Adonia-Verlag.
- MAXQDA (2022). *Die Software für qualitative und Mixed-Methods-Datenanalyse*. Abgerufen von <https://www.maxqda.com/de/> [10. November 2022].
- Mayer, Nikola (2022). Critical Incidents im Fachdidaktischen Coaching Englisch der Sekundarstufe I. In Jésabel Robin & Martina Zimmermann (Hrsg.), *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse. Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain?* (S. 191–210). Bruxelles: Peter Lang.
- Mayr, Johannes (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayr, Johannes (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I: Eine Bestandesaufnahme. In Ferdinand Eder; Günther Grogger & Johannes Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I. Probleme, Praxis, Perspektiven* (S. 218–237). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 468–474). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, Philipp (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), Art. 26. Abgerufen von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/29> [28. Februar 2023].
- McCall, Ian (2011). "Score in French": Motivating Boys with Football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 39 (1), S. 5–18.
- McElvany, Nele; Sander, Andreas; El-Khechen, Wahiba & Schwabe, Franziska (2019). Soziale Ungleichheiten. In Marius Harring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 538–548). Münster et al.: Waxmann.

- Mehisto, Peeter; Marsh, David & Frigols, Maria Jesus (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mejía Casas, Alfonso (2013). *Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden. Eine Studie zu den Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht in Kolumbien* (Dissertation). Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Melzer, Julie (2022). «Still sitzen, Ohren spitzen, ...». Der Sessel als Disziplinarinstrument oder: Von der Sitzschule zur Bewegten Schule. *R&E-Source*, 18, S. 1–11. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1118/1098> [10. Dezember 2022].
- Merkel, Matthias (2008). *Handreichungen. Englische Fachdidaktik*. Neophilologisches Institut, Anglistik und Amerikanistik Universität Würzburg. Abgerufen von [https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Downloads\\_fuer\\_Studierende/handreichungen\\_englischdidaktik\\_wuerzburg.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Downloads_fuer_Studierende/handreichungen_englischdidaktik_wuerzburg.pdf) [26. Juli 2022].
- Meyer, Christian & Meier zu Verl, Christian (2022). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 295–315). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyermann, Alexia & Porzelt, Maike (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. doi: 10.25656/01:21968.
- Moate, Josephine (2010). The integrated nature of CLIL. A socio-cultural perspective. *International CLIL Research Journal* 3, S. 38–45.
- Moser, Heinz (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (4., überarbeitete Auflage). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser Opitz, Elisabeth (2010). Innere Differenzierung durch Lehrmittel: (Entwicklungs-)Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel von Mathematiklehrmitteln. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), S. 53–61. doi: 10.25656/01:13731.
- Movetia (2018a). *Austausch und Mobilität*. Abgerufen von <https://www.movetia.ch/> [16. Mai 2023].
- Movetia (2018b). *Nationaler Lehrpersonenaustausch*. Abgerufen von <https://www.movetia.ch/programme/national/nationaler-lehrpersonenaustausch> [16. Mai 2023].
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2020). Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In Wolfgang Hallet, Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 52–54). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016). Aufgabenorientierung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm

- (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 325–330). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Müller, Natascha; Arnaus Gil, Laia; Eichler, Nadine; Geveler, Jasmin; Hager, Mailin et al. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Frank (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Muller, Jerry Z. (2018). *The Tyranny of Metrics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Muñoz, Carmen (2012). Age-appropriate instruction and assessment for school-age learners. In Carol A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopeida of applied linguistics* (S.1–4). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Munser-Kiefer, Meike; Martschinke, Sabine & Hartinger, Andreas (2017). Adaptive Unterrichtsgestaltung und Überzeugungen von Lehrpersonen in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Klassen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 (1), S. 147–161.
- Mussilier, Céline (2022). Es ist nicht zu früh, ab der 3. Klasse Französisch zu lernen. *Berner Schule* (6), S. 10-11
- Naujok, Natascha (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Dr. nach Typoskript*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Nerlicki, Krzysztof & Rieder, Claudia (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich - auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 49 (2), S. 88–98.
- Neugebauer, Martin; Helbig, Marcel & Landmann, Andreas (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27 (5), S. 669–689.
- Neumann, Ursula (2001). Länderbericht Bayern. In Ingrid Gogolin & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schullrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung* (S. 29–52). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Neuner, Gerhard (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, S. 14–17.
- Neuner, Gerhard (1994). Lehrwerkplanung und Lehrwerkgestaltung. In Bernd Kast & Gerhard Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 230–238). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Neuweg, Georg Hans (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 10–29.

Nikolov, Marianne & Mihaljević Djigunović, Jelena (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, S. 95–119.

Nölte, Björn & Wampfler, Philippe (2021). *Eine Schule ohne Noten: neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung*. Bern: hep Verlag.

Oelkers, Jürgen (2019). Schule im 19. Jahrhundert. In Marius Haring; Carsten Rohlfis & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 18–30). Münster et al.: Waxmann.

Oelkers, Jürgen (2010). Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), S. 33–41.

OpenAI (2023). *Introducing ChatGPT*. Abgerufen von <https://outlook.office365.com/mail/> [26. April 2023].

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) (2023). *CAS Heterogenität als Chance nutzen*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/cas-heterogenitaet-als-chance-nutzen> [13. Mai 2023].

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) (2022a). *Französisch Primarstufe*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienbereiche/fachwissenschaften-und-fachdidaktiken/franzoesisch> [13. Mai 2022].

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) (2022b). *Bilingualer Studiengang Primarstufe*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang> [10. Februar 2022].

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) (2022c). *Partnerschulen der PHBern*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/partnerschulen> [22. August 2022].

Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) (2022). Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen. Abgerufen von <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen> [22. August 2022].

Pajares, M. Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), S. 307–332. doi: 10.3102/00346543062003.

Pakulak, Eric & Neville, Helen J. (2010). *Proficiency differences in syntactic processing of monolingual native speakers indexed by event-related potentials*. doi:10.1162/jocn.2009.21393.

Pape, Martin (2016). *Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Papert, Seymour (1990). Introduction. In Idit, Harel (Hrsg.), *Constructionist Learning* (S. 2–5). Cambridge, MA: MIT Laboratory.
- Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule (2016). *Lehrplan. Französisch und Englisch*. Abgerufen von [https://fr.lehrplan.ch/passepartout/Lehrplan\\_Passepartout.pdf](https://fr.lehrplan.ch/passepartout/Lehrplan_Passepartout.pdf) [13. Juli 2022].
- Passepartout & Schulverlag (2013). *Mille feuilles in Mehrjahrgangsklassen. Entwurfsfassung. Überlegungen, Ideen und Tipps für Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag.
- Pauli, Christine (2012). Kodierende Beobachtung. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 45–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-18938-3\_3.
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 774–798.
- Pawlak, Miroslaw (2020). Individual Differences and Good Language Teachers. In Carol Griffiths & Zia Tajeddin (Hrsg.), *Lessons from good language teachers* (S. 121–132). Cornwall: Cambridge University Press.
- Peschel, Falko (2002). Qualitätsmaßstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In Ursula Drews & Wulf Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 160–171). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Philipp, Randolph A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Frank K. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 257–315). San Diego: o. V.
- Piaget, Jean; Kohler, Richard & Kubli, Fritz (2015). *Genetische Erkenntnistheorie. Schlüsseltexte in 6 Bänden* (Vollständig durchgesehene, überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: theoret. Begründung u. Wege zur prakt. Einlösung e. fachdidakt. Konzepts*. Limburg: Frankonius-Verlag.
- Pirnay-Dummer, Pablo & Spengler, Andreas (2019). Medien im Unterricht. In Marius Haring, Carsten Rohlf, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 483–495). Münster; New York: Waxmann.
- Pohl, Karl Heinrich (2010). Wie evaluiert man Schulbücher. In Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht* (S. 118–133). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



- Pollmanns, Marion (2010). Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In Rudolf Egger & Bernd Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 108–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pool Maag, Silvia (2017). Das Churermodell. Einblick in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (5-6), S. 32–39.
- ProSenectute (o. J.). «win 3 – drei Generationen im Klassenzimmer». Abgerufen von <https://be.prosenectute.ch/de/engagement/generationen-im-klassenzimmer.html> [26. April 2023].
- Puenteadura, Ruben R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. Abgerufen von <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html> [29. Mai 2023].
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Raggl, Andrea (2012). Altersdurchmischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34 (2), S. 285–301.
- Ransmayr, Jutta (2019). Dialekt, Standard & Co. Im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In Lars Bülow; Ann Kathrin Fischer & Kristina Herbert (Hrsg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (S. 293–318). Berlin: Peter Lang.
- Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (1), S. 76–86.
- Reichhart, Barbara (2018). Motivationale Orientierung, Überzeugungen und Einstellungen als zentrale Aspekte professioneller Lehrerkompetenz. In Barbara Reichhart (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht* (S. 41–117). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-19708-7.
- Reinfried, Marcus (2020). Die historische Entwicklung der Fremdsprachenmethodik. In Wolfgang Hallet, Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 19–24). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Andreas Krapp & Bernd Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Reiss, Kristina & Hammer, Christoph (2021). *Grundlagen der Mathematikdidaktik. Eine Einführung für den Unterricht in der Sekundarstufe* (2. Auflage). Cham: Birkhäuser.

- Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster; New York: Waxmann. Abgerufen von <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3555Volltext.pdf&typ=zusatztext> [26. Mai 2022].
- Renzl, Birgit (2004). Zentrale Aspekte des Wissensbegriffs: Kernelemente der Organisation von Wissen. In Boris Wyssusek; Martin Schwartz & Daniela Ahrens (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex* (S. 27–43). Berlin: Erich Schmidt. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/235700665\\_Zentrale\\_Aspekte\\_des\\_Wissensbegriffs\\_Kernelemente\\_der\\_Organisation\\_von\\_Wissen](https://www.researchgate.net/publication/235700665_Zentrale_Aspekte_des_Wissensbegriffs_Kernelemente_der_Organisation_von_Wissen) [27. April 2022].
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Marin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In Kurt Reusser; Christine Pauli & Monika Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt; Stebler, Rita; Mandel, Debbie & Eckstein, Boris (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich* (Wissenschaftlicher Bericht). Universität Zürich, Zürich. Abgerufen von <https://www.ife.uzh.ch/de/research/reusser/forschung/abgeschlosseneprojekte/evaluationen/erfolgreicherunterricht.html> [15. Juni 2018].
- Ricart Brede, Julia (2014). Beobachtung. In Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S.137–146). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Richter, Dagmar (2005). Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens. In Dagmar Richter (Hrsg.), *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachenfriedens* (S. 549–647). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Rietzler, Stefanie (o. J.). *Begegnen Sie dem «Zappeln im Unterricht» proaktiv*. Abgerufen von <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/ads-adhs/227-begegnen-sie-dem-zappeln-im-unterricht-proaktiv> [22. August 2022].
- Riemer, Claudia (2020). Methodenwechsel und Methodenvielfalt. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 29–32). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Riemer, Claudia (2016a). Affektive Faktoren. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Melhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch*

- Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 266–270). Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia (2016b). Befragung. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 155–173). Tübingen: Narr.
- Robin, Jésabel (2023). Ni Schulfranz. ni LCO... Quelle didactique pour les langues familiales quand elles sont « langues étrangères » ? *Babylonia (1)* S. 40–45. doi : 10.55393/babylonia.v1i.237.
- Roeder, Peter Martin (1997). Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (2), S. 241–259. doi: 10.25656/01:6981.
- Roehr-Brackin, Karen (2022). Explicit and implicit knowledge and learning of an additional language: A research agenda. *Cambridge University Press*, S. 1–19. doi:10.1017/S026144482200026X.
- Rogge, Michael (2020). Entwicklung der Sprechfähigkeit. In Wolfgang Hallet, Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 149–152). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rösler, Dietmar (2016). Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Melhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 471–476). Tübingen: Narr.
- Roszbach, Hans-Günther (2007). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In Ralf Lagin (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (3. Auflage, S. 80–91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SAGW (2015) Schulischer Fremdsprachenunterricht in der Schweiz – Argumente zur Debatte. *Swiss Academies Factsheets*, 10 (1), S. 1–3. Abgerufen von [https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion\\_sagw/dokumente/Publikationen/Factsheets/Grundlagenpapier\\_Fremdsprachenunterricht.pdf](https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Factsheets/Grundlagenpapier_Fremdsprachenunterricht.pdf) [9. August 2022].
- Sahli Lozano, Caroline (2019). Haltung von Lehrpersonen gegenüber schulischer Inklusion. *Berner Schule*, 152 (5), S. 26–27. Abgerufen von [https://bildungbern.ch/fileadmin/user\\_upload/bildungbern/public/Leistungen/Paedagogik/Integration/Haltung\\_von\\_Lehrpersonen\\_gegenueber\\_schulischer\\_Inklusion\\_Berner\\_Schule\\_05\\_2019.pdf](https://bildungbern.ch/fileadmin/user_upload/bildungbern/public/Leistungen/Paedagogik/Integration/Haltung_von_Lehrpersonen_gegenueber_schulischer_Inklusion_Berner_Schule_05_2019.pdf) [27. April 2022].
- Saudan, Viktor (2007). Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), S. 214–222. doi:10.25656/01:13646.
- Sauer, Esther (2018). *On bavarde? Spielend französisch sprechen. A1.2 – A2.1*. Bern: Schulverlag plus.

- Sauer, Esther & Thommen, Andi (2015). *Differenzieren und Individualisieren in Clin d'oeil*. Bern: Schulverlag plus.
- Sauer, Esther & Saudan, Viktor (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit* (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout Fremdsprachen an der Volksschule). Abgerufen von <https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Didaktik-der-Mehrsprachigkeit.pdf> [13. Mai 2022].
- Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2018). *Grundlagen des Französischunterrichts mit Mille Feuilles und Clin d'Oeil*. Bern: Schulverlag plus.
- Schart, Michael (2020). Die Projektmethode. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 49–51). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Schart, Michael (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43, S. 36–50.
- Schiller, Ulrike (2010). Wenn man Altersmischung nur organisatorisch begreift, dann ist das zu wenig... In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 34–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlak, Torsten (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19 (1), S. 3–30.
- Schmidt, Christiane (2008). Analyse von Leitfadeninterviews. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff, & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Auflage, S. 447–456). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmidt, Hans J. (1999). *Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule: Auswertung einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht für die deutsche Forschungsgemeinschaft. Universität Rostock: Institut für Schulpädagogik.
- Schmidt, Torben (2020). Arbeiten in digitalen Lernumgebungen und Klassenzimmern. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 232–236). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Schmidt, Torben (2016). Sprechen und Interagieren. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 102–106). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schmenk, Barbara (2016). Geschlecht. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 254–257). Tübingen: Narr.

- Schnebel, Stefanie (2017). Unterstützungshandeln von Lehrpersonen und dessen Beziehung zu Lernausgangslagen und Lernzuwachsen von Schülerinnen und Schülern in einem naturwissenschaftlichen Lernangebot in der Grundschule. In Friederike Heinzel & Katja Koch (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung, Band 21. Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 121–125). Wiesbaden: Springer.
- Schneuwly, Gabriel (2014). *Differenzierungskonzepte sichtbar gemacht. Eine qualitative Fallstudie zur inneren Differenzierung im Mathematikunterricht der Primarschulstufe*. Münster: Waxmann.
- Scholz, Ingvalde (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schramm, Karen (2016). Gestaltung des Designs. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 376–382). Tübingen: Narr.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016). Beobachtung. In Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 141–154). Tübingen: Narr.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser durch die Dicksicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1), Artikel 18.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schroeder, Lothar-Friedrich (2020). Aufgabendifferenziertes Lernen und Arbeiten. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 395–396). Hannover: Klett & Kallmeyer.
- Schröder-Sura, Anna; Meissner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009). Fünft- und Neuntklässler zum Französischunterricht in einer quantitativen Studie (MES). *Französisch heute*, 40 (1), S. 8–15.
- Schule bewegt (o. J.). *Schule bewegt*. Abgerufen von <https://schulebewegt.ch/de/news> [11. Januar 2023].
- Schüle, Christoph; Schriek, Josina; Besa, Kris-Stephen; Arnold, Karl-Heinz (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (2), S. 140–152. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12301/pdf/ESP\\_2016\\_2\\_Schuele\\_et\\_al\\_Zusammenhang\\_der\\_Theorie.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12301/pdf/ESP_2016_2_Schuele_et_al_Zusammenhang_der_Theorie.pdf) [27. April 2022].
- Schulverlag (2023). *Lektionspläne Compas – Programme de base*. Abgerufen von <https://www.schulverlag.ch/de/aktuelles/lektionsplaene-compas-programme-de-base/> [15. Mai 2023].

Schwab, Franziska (2018, 29. Mai). Besser auf den Alltag der Kinder fokussieren. *Berner Schule*, S. 12–13.

Schwab, Susanna (2019). Differentiation in English language teaching coursebooks for primary schools in Switzerland. *Babylonia - Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 1, S. 88–94.

Schweizerischer Nationalfonds SNF (2023). Schweizerischer Nationalfonds. Abgerufen von <https://www.snf.ch/de> [28. April 2023].

Seifried, Jürgen (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt: Peter Lang.

Sengelhoff, Barbara (2005): So ist es - eine Reflexion. In Reinhold Christiani (Hrsg.), *Jahrgangübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, informieren. Differenzieren, beurteilen* (S. 27–28). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Settinieri, Julia (2015). Forschst du noch, oder triangulierst du schon? In Daniela Elsner & Britta Viebrok (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 17–35). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Shawer, Saad F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, S. 173–184.

Shell, Rita & Eisenberg, Nancy (1996). Children's reactions to the receipt of direct and indirect help. *Child development*, 67 (4), S. 1391–1405.

Singh, Lisa & Elmiger, Daniel (Hrsg.) (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009–2016*. Neuchâtel: irdp.

Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Sonnleitner, Magdalena (2021). *Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften* (Dissertation). Universität Passau, Passau. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23328/pdf/Sonnleitner\\_2021\\_Schule\\_entwickeln.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23328/pdf/Sonnleitner_2021_Schule_entwickeln.pdf) [30. April 2022].

Sonnleitner, Magdalena (2016). Schule entwickeln: Die Einführung von Jahrgangsmischung aus der Perspektive professioneller Akteure. In Katrin Liebers; Brunhild Landwehr; Simone Reinhold; Susanne Riegler & Romina Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S.33–38). Wiesbaden: Springer.

Sprachenunterricht.ch (o. J. a). *Passepartout. Differenzierungshilfen*. Abgerufen von <https://www.sprachenunterricht.ch/content/passepartout> [09. August 2022].

- SRG Insider (2021). *In eigener Sache: Wir gendern neu mit Doppelpunkt*. Abgerufen von <https://www.srginsider.ch/service-public/2021/05/03/eigener-sache-wir-gendern-neu-mit-doppelpunkt/> [17. Januar 2023].
- Staatskanzlei des Kantons Bern (o. J. a). *Zweisprachigkeit*. Abgerufen von <https://www.sta.be.ch/de/start/themen/zweisprachigkeit-und-sonderstatut/zweisprachigkeit.html> [10. Februar 2022].
- Staatskanzlei des Kantons Bern (o. J. b). *Sonderstatut des Berner Juras und des Amtbezirks Biel*. Abgerufen von <https://www.sta.be.ch/de/start/themen/zweisprachigkeit-und-sonderstatut/sonderstatut.html> [10. August 2022].
- Stadt Bern (o. J.). *Classes bilingues de la Ville de Berne*. Abgerufen von <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weitere-staedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-de> [10. Februar 2022].
- Stadt Biel. *Ville de Bienne (o. J.). Beschreibung der Filière Bilingue*. Abgerufen von <https://www.biel-bienne.ch/de/filiere-bilingue.html/2053> [10. Mai 2023].
- Standop, Jutta (2019). Offener Unterricht. In Marius Harring, Carsten Rohlf, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 453–463). Münster; New York: Waxmann.
- Staub, Fritz C. & Stern, Elsbeth (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), S. 344–355. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.344.
- Steininger, Ivo (2016). Partner- und Gruppenarbeit. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Melhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 343–346). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In Udo Kuckartz; Heiko Grunenberg & Thorsten Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöcker, Anne; Schriber, Susanne & Zurbriggen, Carmen (2019). Perceptions of Inclusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, S. 623–637.
- Stöckli, Georg (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch* (1. Auflage). Oberentfelden: Sauerländer.

Strübing, Jörg (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stuart, Shannon K.; Connor, Mary; Cady, Karin & Zweifel, Alicia (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of whole schooling*, 3 (1), S. 12–26. Abgerufen von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847473.pdf> [30. April 2022].

Studienwahl (2022). *Lehramtsausbildung in den Bundesländern*. Abgerufen von <https://studienwahl.de/studienfelder/lehraemter> [28. Februar 2023].

Stürmer, Kathleen & Gröschner, Alexander (2019). Lehrerinnen und Lehrer. In Marius Haring; Carsten Rohlfis & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328–340). Münster: Waxmann.

Suter, Christoph (2021). Unterrichtsansatz und Lernsetting als entscheidende Faktoren für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen. *Babylonia*, 2, S. 86–89.

Terhart, Ewald (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), S. 2–14. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5484/pdf/UnterWiss\\_2007\\_1\\_Terhart\\_Standards\\_Einfuehrung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5484/pdf/UnterWiss_2007_1_Terhart_Standards_Einfuehrung_D_A.pdf) [27. April 2022].

Thaler, Engelbert (2020). Lehrervortrag und Frontalunterricht. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 113–115). Hannover: Klett & Kallmeyer.

Thaler, Engelbert (2018). *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Thaler, Engelbert (2014). Lehrwerk-Kompetenz. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1 (14), S. 5–8

Thaler, Engelbert (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In Claus Gnutzmann; Frank G. Königs & Lutz Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (S. 15–30). Tübingen: Narr.

Thom, Norbert & Ritz, Adrian (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In Norbert Thom; Adrian Ritz & Reto Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen* (S. 3–36). Bern: Haupt Verlag.

Thompson, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions. A Synthesis of the research. In Douglas A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127–145). New York: Macmillan.



- Thöny, Reto & Lutz-Bommer, Karin (2021). Churermodell – Lernerfolg für alle. Eine Unterrichtsanlage, die inklusive Förderung leistbar machen kann. Ein Praxisbeitrag. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, Susanne Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 113–121). Münster; New York: Waxmann.
- Thürmann, Eike (2020). Scaffolding. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 397–400). Hannover: Klett & Kallmeyer.
- Thurn, Susanne (2011). *Individualisierung ernst genommen. Englisch lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen (3/4/5)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In Reiner Lehberger & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 62–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen & Wischer, Beate (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58 (3), S. 44–58.
- Todt, Eberhard (2000). Geschlechtsspezifische Interessen. Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik*, 14 (3), S. 215–254.
- Tomlinson, Carol Ann (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3<sup>rd</sup> edition). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, Carol Ann (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners* (2<sup>nd</sup> edition). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Trautmann, Matthias (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen* (S. 218–231). Tübingen: Narr.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2019). Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In Marius Harring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Münster: Waxmann.
- Trong Tuan, Luu (2011). Matching and Stretching Learners' Learning Styles. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), S. 285–294. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/profile/Luu-Tuan-3/publication/228505779\\_Matching\\_and\\_Stretching\\_Learners\\_Learning\\_Styles/links/59730e0ea6fdcc8348826c6b/Matching-and-Stretching-Learners-Learning-Styles.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Luu-Tuan-3/publication/228505779_Matching_and_Stretching_Learners_Learning_Styles/links/59730e0ea6fdcc8348826c6b/Matching-and-Stretching-Learners-Learning-Styles.pdf?origin=publication_detail) [14. Mai 2022].
- Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela & Reinartz, Vera (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48

- Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 22.
- Uhl, Patricia (2019). Fremdsprachenforschung extended: Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und Gender mit Hilfe interdisziplinärer Ansätze und Triangulation. In Eva Wilden & Henning Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 207–224). Berlin; Bern, Bruxelles; New York; Oxford; Warszawa; Wien: Peter Lang.
- Unkel, Monika & Willems, Aline (2021). Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und learner agency: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht? *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung, Sonderausgabe 1*, S. 80–106. Abgerufen von [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/803/1140](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/803/1140) [12. Dezember 2022].
- Valadez Vazquez Beate (2016). Lehrwerkrezeption und Einstellungen zum Selbstständigen Lernen im Französischunterricht aus Lehrerperspektive. In Christiane Fäcke (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht* (S. 57–105). Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Vaupel, Dieter (2016). Individualisiertes Lernen mit Wochenplänen. In Jürgen Wiechmann & Susanne Wildhiert (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 87–94). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Veenman, Simon (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* (65), S 319–381.
- Viebrock, Britta (2020). Subjektive Theorien. In Wolfgang Hallet; Frank G. Königs & Hélène Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 524–527). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Volkman, Laurenz (2007). Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkman (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 161–184). Tübingen: Narr. Abgerufen von <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/decke-cornill/files/gender-studies-pdf.pdf> [26. Mai 2022].
- Vollstädt, Witlof (1997). Differenzierung im Unterricht. Oder: Prüfungswissen kompakt. *Pädagogik*, 49 (12), S. 36–40.
- Vygotsky, Lem S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.2307/j.ctvjf9vz4.
- Wagener, Matthea (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, Matthea (2010). Zur Lernförderlichkeit des gegenseitigen Helfens. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik*

und *Grundschulpädagogik* (S. 70–83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wagener, Matthea (2007). Gegenseitiges Helfen im altersgemischten Unterricht. In Karlheinz Burk, Heike de Boer & Friederike Heinzl (Hrsg.), *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 124–133). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Wahl, Diethelm (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), S. 227–241.

Wälti, Beat (2021). Fach Mathematik: Individuelles und kooperatives Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen. In Ursula Fiechter et al. (Hrsg.), *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus. Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen* (S. 21–38). Bern: hep Verlag.

Wannack, Evelyne (2015). Altersdurchmisches Lernen im Spiegel empirischer Forschung. In Ursula Fiechter; Ursula Arnaldi & Anna Müller (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Aufgaben gemeinsam gestalten: Einblick in ein Entwicklungsprojekt zum altersdurchmischten Lernen* (S. 1–15). Bern: Schulverlag plus.

Weidmann, Laura & Adamina, Marco (2021). Fach Natur, Mensch, Gesellschaft: Tiere und Stoffe als Beispiele für Lerngegenstände. In Ursula Fiechter et al. (Hrsg.), *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus. Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen* (S. 39–56). Bern: hep Verlag.

Weidmann, Laura & Fiechter, Ursula (2021). Schlussdiskussion. In Ursula Fiechter et al. (Hrsg.), *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus. Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen* (S. 7-20). Bern: hep Verlag.

Weinert, Franz E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft*, 15, S. 50–52.

Weinert, Sabine; Ebert, Susanne & Dubowy, Minja (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, S. 32–34.

Wendt, Heike; Steinmayr, Ricarda & Kasper, Daniel (2016). Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In Heike Wendt et al. (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 257–294). Münster; New York: Waxmann. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/profile/Heike-Wendt/publication/311427672\\_Geschlechterunterschiede\\_in\\_mathematischen\\_und\\_naturwissenschaftlichen\\_Kompetenzen/links/5848842008aeda696825e798/Geschlechterunterschiede-in-mathematischen-und-naturwissenschaftlichen-Kompetenzen.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Heike-Wendt/publication/311427672_Geschlechterunterschiede_in_mathematischen_und_naturwissenschaftlichen_Kompetenzen/links/5848842008aeda696825e798/Geschlechterunterschiede-in-mathematischen-und-naturwissenschaftlichen-Kompetenzen.pdf?origin=publication_detail) [26. Mai 2022].

Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Sebastian Boller; Elke Rosowski & Thea

- Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim; Basel: Beltz.
- Werner, Birgit & Drinhaus, Mareike (2012). Differenzieren ja – aber wie? Konzept und erste Befunde zur Beschreibung und Erfassung von Differenzierungskompetenzen bei Lehrkräften an Förderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, S. 375–380.
- Wiater, Werner (2014). *Unterrichtsprinzipien* (6., überarbeitete Auflage). Donauwörth: Auer Verlag.
- Wideen, Marvin; Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), S. 130–178. doi:10.3102/00346543068002130.
- Wiedenkeller, Eva & Lenz, Peter (2019). *Schlussbericht zum Projekt «Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passpartout-Kantonen»*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wischer, Beate (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. TIPP (Teachers in Practice and Process). Abgerufen von <https://www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=146> [22. August 2022].
- Wischer, Beate (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158 (9-10), S. 714–722.
- Wischer, Beate (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), S. 422–433.
- Wittmann, Erich C. & Müller, Gerhard N. (2004). *Das Zahlenbuch 1. Lehrerband*. Leipzig: Klett.
- Wittmann, Erich C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), S. 329–342.
- Witzel, Andreas (1989). Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweise, Anwendungsfelder* (2. Auflage, S. 227–255). Heidelberg: Asanger Verlag.
- Wodzinski, Rita & Wodzinski, Christoph T. (2007). Unterschiede zwischen Schülern – Unterschiede im Unterricht? *Unterricht Physik*, 18 (99/100), S. 4–9.
- Wolff, Dieter (2010). Differenzierung – Individualisierung – Förderung. *Babylonia*, 4, S. 51–56.
- Wolff, Dieter (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 4 (2), S. 7–14.

- Wolff, Dieter & Sudhoff, Julian (2015). Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens. In Dieter Wolff, Julian Sudhoff & Bernd Rüschoff (Hrsg.), *CLIL Revisited* (S. 9–39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wolfisberg, Carlo (2008). Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In Daniel Tröhler (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 189–199). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Wright, Toni (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43 (3), S. 259–296. doi:10.1017/S0261444810000030.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zierer, Klaus (2018). *Lernen 4.0 – Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zierer, Klaus & Wernke, Stephan (2019). *Unterrichtsmethoden*. In Marius Haring, Carsten Rohlf, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 440–452). Münster; New York: Waxmann.
- Zingg, Irène (2023). Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia* (1) S. 18–22. doi : 10.55393/babylonia.v1i.272.
- Zingg, Irène; Ouahes, Kenza; Ait Bahmane, Nicole J.; Koch, Tatiana; Gribaleva, Lija; Isufi, Saime; Hügli, Franziska, Lanzoni, Sabina & Ricklin, Luzius (2020). *IdeenSet: Mehr Sprachen für alle*. Abgerufen von <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle> [02. Mai 2023].
- Zumwald, Bea (2010). Unterrichtsformen und didaktische Strategien im Umgang mit Altersmischung. In Heike Hahn & Barbara Berthold (Hrsg.), *Altersmischung als Lernressource. Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik* (S. 56–67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## 9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Umsetzung der Sprachenstrategie der Kantone in der Schweiz (SAGW 2015, S. 3).....	14
Abbildung 02: Verteilung Erstsprachen im 3./4. Schuljahr der Schule Tscharnergut Bern. ....	35
Abbildung 03: Differenzierungsebenen. ....	43
Abbildung 04: Innere Differenzierung aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. ....	44
Abbildung 05: Differenzierend unterrichten (Tomlinson 2014, S. 20). ....	46
Abbildung 06: Zwei Grundformen innerer Differenzierung (Klafki & Stöcker 1996, S. 182).....	52
Abbildung 07: Schematische Darstellung von Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität. ....	57
Abbildung 08: Eine Systematisierung von Betrachtungsebenen des Unterrichts ....	60
Abbildung 09: Das Aufgaben-Rad-Modell (Astleiner 2009, S. 6). ....	71
Abbildung 10: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen.....	89
Abbildung 11: Design der vorliegenden Untersuchung. ....	101
Abbildung 12: Erhobene Daten für das Dissertations- und Gesamtprojekt.....	102
Abbildung 13: Differenzierungsmöglichkeiten im fil rouge. ....	120
Abbildung 14: Visualisierung des Genehmigungsverfahrens.....	128
Abbildung 15: Visualisierung der Datenerhebung.....	132
Abbildung 16: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. ....	136
Abbildung 17: Memos bei den Dokumenten. ....	136
Abbildung 18: Memos im Codesystem.....	137
Abbildung 19: Haupt- und Unterkategorien.....	138
Abbildung 20: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung. ....	141
Abbildung 21: Sechs Formen einfacher und komplexer Auswertung bei einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse.....	142
Abbildung 22: Die drei Spalten des «Summary-Grids».....	143
Abbildung 23: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse. ....	144
Abbildung 24: Einblick in das Kategoriensystem der Interviews. ....	146
Abbildung 25: Lektionsverlauf Lektion 11 . ....	154
Abbildung 26: Lektionsverlauf Lektion 2. ....	155
Abbildung 27: Adaptive Unterstützung.....	156
Abbildung 28: Bregger – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr. ....	157
Abbildung 29: Bregger – Adaptive Unterstützung nach Sprache.....	158
Abbildung 30: Eggli – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr. ....	159
Abbildung 31: Eggli – Adaptive Unterstützung nach Sprache.....	159
Abbildung 32: Hofmann – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr. ....	160
Abbildung 33: Hofmann – Adaptive Unterstützung nach Sprache. ....	160
Abbildung 34: Ott – Adaptive Unterstützung nach Schuljahr. ....	161
Abbildung 35: Ott – Adaptive Unterstützung nach Sprache.....	162
Abbildung 36: Direkte vs. indirekte Hilfe. ....	163
Abbildung 37: Lektionsverlauf Lektion 5. ....	163
Abbildung 38: Lektionsverlauf Lektion 12. ....	164
Abbildung 39: Lektionsverlauf Lektion 14. ....	166
Abbildung 40: Formen von Visualisierungen.....	167
Abbildung 41: Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Bregger.....	168
Abbildung 42: Lektionsverlauf Lektion 6. ....	169
Abbildung 43: Lektionsverlauf Lektion 7. ....	170

Abbildung 44:	Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Eggli. ....	171
Abbildung 45:	Lektionsverlauf Lektion 9 .....	171
Abbildung 46:	Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Eggli. Beispiel 1.....	172
Abbildung 47:	Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Eggli. Beispiel 2.....	172
Abbildung 48:	Lektionsverlauf Lektion 13. ....	173
Abbildung 49:	Programm 3. und 4. Schuljahr an der Wandtafel visualisiert. ....	173
Abbildung 50:	Programm des 5. und 6. Schuljahres an der Wandtafel visualisiert.....	173
Abbildung 51:	Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Hofmann.....	174
Abbildung 52:	Lektionsverlauf Lektion 1. ....	175
Abbildung 53:	Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Hofmann.....	175
Abbildung 54:	Visualisierungen nach Unterrichtssprache Frau Ott.....	176
Abbildung 55:	Lektionsverlauf Lektion 18 .....	177
Abbildung 56:	Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Ott. Beispiel 1.....	178
Abbildung 57:	Visualisierung an der Wandtafel bei Frau Ott. Beispiel 2.....	178
Abbildung 58:	Arbeitsblatt Logical.....	179
Abbildung 59:	Lehrperson passiv.....	180
Abbildung 60:	Umräumphasen.....	181
Abbildung 61:	Umräumphasen und passive Phasen der Lehrperson in Prozent im Verhältnis zur videografierten Unterrichtszeit.....	182
Abbildung 62:	Verwendung Sprachen der Lehrpersonen. ....	182
Abbildung 63:	Einsatz von Sozialformen.....	184
Abbildung 64:	Autonome Entscheidungen. ....	186
Abbildung 65:	Lektionsverlauf Lektion 16 .....	187
Abbildung 66:	Bewegtes Lernen. ....	188
Abbildung 67:	Verwendung des Lehrwerks.....	189
Abbildung 68:	Exemplarische Verwendung des Lehrwerks von Frau Ott in den Lektionen 16 und 18.....	190
Abbildung 69:	Rezeption der expliziten bzw. impliziten binnendifferenzierenden Hinweise im fil rouge.....	192
Abbildung 70:	Standbild Lektion 15.....	246
Abbildung 71:	Empfehlungen zur Implementierung binnendifferenzierender Massnahmen im jahrgangsübergreifenden lehrwerkbasierten Französischunterricht. ....	264

### 9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 01:	Schulorganisation. Lektionentafel (Lehrplan 21 2016, S. 18). .....	17
Tabelle 02:	Lernendenstatistik Klassenkonstellationen im Kanton Bern (Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2020). .....	21
Tabelle 03:	Modelle zur Organisation von Mehrjahrgangsklassen im Kanton Bern. ....	109
Tabelle 04:	Überblick über das Sample. ....	111
Tabelle 05:	Quantität und Qualität der binnendifferenzierenden Hinweise in <i>Mille feuilles</i> . ....	123
Tabelle 06:	Deduktive und induktive Hauptkategorien im Kategoriensystem. ....	140
Tabelle 07:	Ergebnis der Reduktion und Oberthemen Interview 1. ....	145
Tabelle 08:	Ergebnis der Reduktion und Oberthemen Interview 2. ....	145
Tabelle 09:	Vorgehen bei der Auswertung der Interviews. ....	147
Tabelle 10:	Videographierte Unterrichtszeit pro Fall. ....	151
Tabelle 11:	Vorkommen binnendifferenzierender Massnahmen im videographierten Unterricht. ....	153
Tabelle 12:	Strategien bezüglich Lehrwerkverwendung. ....	191
Tabelle 13:	Zwölf Lernmomente für jahrgangsübergreifendes Lernen und deren Rezeption. ....	194
Tabelle 14:	Vorkommen binnendifferenzierender Massnahmen im videographierten Unterricht. ....	199
Tabelle 15:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema a) Haltung zum Französischunterricht in Mehrjahrgangsklassen. ....	212
Tabelle 16:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema b) Praktische Umsetzung von jahrgangsübergreifendem Unterricht. ....	214
Tabelle 17:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema c) Praktische Umsetzung der Planung in Mehrjahrgangsklassen. ....	216
Tabelle 18:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema d) Haltung zu Differenzierung allgemein. ....	217
Tabelle 19:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema e) Haltung zu Binnendifferenzierung im Französischunterricht. ....	218
Tabelle 20:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema f) Praktische Umsetzung von Binnendifferenzierung im Französischunterricht. ....	220
Tabelle 21:	Kategorienbasierte Auswertung zum Thema g) Wunschvorstellung. ....	221
Tabelle 22:	Wortbasierte Inhaltsanalyse. ....	223
Tabelle 23:	Charakterisierung der vier Lehrpersonen. ....	226



## 10 Anhang

### 10.1 Einwilligungen

#### 10.1.1 Diskretionszusage an Erziehungsberechtigte

##### **Unterrichtsbesuche für das Forschungsprojekt «Differenzieren im lehrwerkbasierten Französischunterricht»**

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte

Ein Forschungsprojekt der PHBern untersucht die Frage, wie im lehrwerkbasierten Französischunterricht im besonderen Setting jahrgangsübergreifender Klassen gelernt wird. An der Schule XY wird das Fach Französisch während sechs (6) Lektionen besucht und der Unterricht wird beobachtet und gefilmt. Die gesammelten „Spuren aus dem Unterricht“ dienen zur Dokumentation exemplarischer Lern- und Unterrichtssituationen und werden ausschliesslich in der Aus- und Weiterbildung verwendet. Eine Verbreitung im Internet sowie kommerzielle Absichten sind ausgeschlossen.

Im Herbst 2018 / Frühling 2019 werden einzelne Lektionen der Schulklasse Ihres Kindes besucht. Selbstverständlich werden alle gesammelten Spuren aus dem Unterricht anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Schule, Lehrpersonen und Schüler:innen möglich sind.

Wir hoffen sehr, dass Sie das Forschungsprojekt unterstützen und mir die Einwilligung geben, Daten, Dokumente sowie Audio- und Videoaufnahmen aus Lernsituationen in der Klasse Ihres Kindes verwenden zu dürfen.

Bitte füllen Sie den Talon aus und unterschreiben Sie ihn. Sollten Sie Bedenken haben, bitten wir Sie, dies auf dem Talon zu vermerken oder die Lehrpersonen direkt anzusprechen. Die ausgefüllten Talons gehen bis spätestens XY zurück an die Lehrperson.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Freundliche Grüsse

Simone Ganguillet

✂-----

**ANTWORT-Talon.** Bitte bis spätestens ... zurück an: ...

JA

Wir sind einverstanden, dass Daten/Dokumente unseres Kindes anonymisiert im Rahmen des Französischunterrichts für das Forschungsprojekt verwendet werden können.

NEIN

Wir möchten nicht, dass Daten, Dokumente sowie Audio- und Videoaufnahmen unseres Kindes im Rahmen des Französischunterrichts für das Forschungsprojekt verwendet werden.

Name/Vorname des Kindes \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Unterschrift \_\_\_\_\_

**Besten Dank!**

### 10.1.2 Projektinformation und Einverständniserklärung an die Lehrpersonen

#### «Differenzieren im lehrwerkbasierten Französischunterricht»

Mit dem Projektvorhaben soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert Differenzierung bei Lehrpersonen im lehrwerkbasierten Französischunterricht im besonderen Setting der jahrgangsübergreifenden Klassen hat. Jahrgangsübergreifende Klassen sind in Bezug auf das Alter der Lernenden besonders heterogen und die Notwendigkeit, binnendifferenziert zu unterrichten, ist bei einer solchen Klasse offensichtlicher als bei einer scheinbar homogenen Lerngruppe. Mittels einer explorativen Fallstudie sollen für die Aussenperspektive je vier bis sechs Lektionen Unterricht von vier Lehrpersonen an vier Mehrjahrgangsklassen **videogestützt beobachtet werden** und für die Innenperspektive mit den entsprechenden Lehrpersonen problemzentrierte **Interviews** durchgeführt werden. Das vorliegende Projekt erlaubt, konkrete Hinweise darauf zu erhalten, wie mit Differenzierung an jahrgangsübergreifenden Klassen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht umgegangen wird. Zudem wird erhofft, Folgerungen für die didaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu ziehen.

#### Für Lehrpersonen, die bereit sind, Einblicke in ihren Unterricht zu geben, bedeutet dies:

- Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Klasse müssen über das Projekt und die Anwesenheit der Forscherin informiert werden (vgl. Beilage).
- Während eines Zeitraums von **sechs Lektionen** wird der Unterricht im Fach Französisch beobachtet und mit einer Kamera aufgenommen. Die Lehrperson trägt zusätzlich ein Mikrofon.
- Materialien wie Planungen, Notizen, allenfalls Lernspuren von Lernenden etc. dürfen fotografiert oder kopiert werden.
- Die Interviews werden transkribiert, damit sie in Textform vorliegen. Selbstverständlich werden sämtliche Unterlagen, Materialien, Aufzeichnungen, Transkripte anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf teilnehmende Personen möglich sind.

Hiermit bestätige ich, dass ich dieses Dokument gelesen habe und die Gelegenheit hatte, Fragen zu stellen. Durch meine Unterschrift erteile ich meine Einwilligung, die Video- und Audiodateien zum Zweck des oben beschriebenen Forschungsprojekts in anonymisierter Form verwenden zu dürfen.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit mit sofortiger Wirkung für die Zukunft widerrufen kann.

Der Widerruf muss nicht begründet werden und hat für mich keine negativen Konsequenzen.

Datum:

Unterschrift:

## 10.2 Kodiermanual videografierte Unterrichtslektionen

Im Folgenden werden sämtliche Ober- und Subkategorien beschrieben, welche bei der Aufbereitung und Auswertung der Unterrichtsvideos angewendet wurden. Der Aufbau und die Darstellung dieses Kodiermanuals richten sich nach Mayring (2003) und umfassen in der Regel jeweils eine Kategoriendefinition, ein Ankerbeispiel mit einer besonders typischen Stelle aus einem Interview, sowie falls nötig Kodierregeln, um die eindeutige Zuordnung der Kategorien zu gewährleisten.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) werden Kategorien bzw. Unterkategorien vor der Analyse theoriegeleitet entwickelt und *während* des Auswertungsprozesses aufgrund des empirischen Materials ergänzt und verändert (vgl. Kapitel 6.3). In Anlehnung an Gläser & Laudel (2004, S. 199) werden im vorliegenden Kodiermanual (Sub-)Kategorien auch dann aufgeführt, wenn sie dem Material nicht zugeordnet werden können. Dadurch wird vermieden, dass theoretische Vorüberlegungen aus der Auswertung verschwinden. Zudem werden auch diejenigen (Sub-)Kategorien aufgeführt, welche in der vorliegenden Arbeit schliesslich nicht einbezogen wurden.

Die Ankerbeispiele sind Originalzitate aus den Videos. Zur besseren Lesbarkeit werden sie, wo notwendig, nicht wörtlich wiedergegeben, sondern sprachlich geglättet (Fuss & Karbach 2014, S. 17) und kommentiert. Zwischenbemerkungen der interviewenden Person und Partikel oder Interjektionen wie *äh* oder *öhm*, die zur Überbrückung von Sprechpausen eingesetzt wurden, werden weggelassen (ebd.). Zur Beschreibung der Kategorien werden nebst den allgemein bekannten Abkürzungen folgende weitere Abkürzungen verwendet:

Sozialformen		Sprache	
EA	Einzelarbeit	F	Französisch
PA	Partnerarbeit	HD	Hochdeutsch (Standardsprache)
GA	Gruppenarbeit	F-HD	Mischform Französisch - Hochdeutsch
PL	Plenum	CH-D	Schweizerdeutsch (Dialekt)
		F-CH-D	Mischform Französisch - Schweizerdeutsch
Diverse Abkürzungen			
AB	Arbeitsblatt	MJKL	Mehrjahrgangsklasse
EZ	Einzahl	MF	<i>Mille feuilles</i>
HK	Halbklass	MZ	Mehrzahl
iF	Integrative Förderung	SJ	Schuljahr
JKL	Jahrgangsklasse	SuS	Schüler:innen
LM	Lehrmittel	WT	Wandtafel
LP	Lehrperson		

Nummer Kategorie	Sub-(Kategorie)	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
1	<b>Quantitative Differenzierung</b>	Dieser Code wird vergeben, wenn die SuS arbeiten und bereits bei der Auftragserteilung eine unterschiedliche Bearbeitungsmenge / Bearbeitungszeit festgelegt wird.	LP: « <i>Ceux qui sont finis, prenez la page 24.</i> »	Die Lehrperson erwähnt explizit einen nächsten (Zusatz-)Auftrag, sobald die SuS fertig sind.
<b>2</b>	<b>Qualitative Differenzierung</b>			
2.1	Adaptive Unterstützung	Dieser Code wird vergeben, wenn eine Lehrperson ein einzelnes Kind oder eine Kleingruppe (max. 3 SuS) adaptiv unterstützt.	-	-
2.1.1	Organisatorisches	Dieser Code wird gesetzt, wenn die LP auf organisatorischer Ebene Hilfestellungen gibt. Die Hilfestellung richtet sich an ein einzelnes Kind oder eine Kleingruppe.	LP sagt: «Geits? Süsch geisch schnäu eis abe gah hole (iPad).»	Die Lehrperson gibt explizit Hinweise auf organisatorischer Ebene.
2.1.2	Aussprache/RS/Grammatik	Dieser Code wird vergeben, wenn die LP Hilfestellungen zur frz. Aussprache gibt, wenn sie etwas zur Rechtschreibung/Grammatik erläutert oder wenn sie ein Kind (eine Kleingruppe) auffordert, frz. zu sprechen.	LP mit einem Kind während Spiel. Kind: « <i>main...</i> » LP: « <i>maintenant</i> » (korrekt ausgesprochen)  LP zu Kleingruppe: «Eh, ig ghöre da keni dütsche Zahle!»	Die Lehrperson gibt explizit Hinweise auf Aussprache, Grammatik/Rechtschreibung oder fordert SuS auf, Französisch zu sprechen.
2.1.3	Übersetzung LP	Dieser Code wird vergeben, wenn die LP im kleinen Setting Übersetzungshilfen gibt oder wenn die LP vorschlägt, wo sich das Kind Hilfe holen soll (Wörterbuch o.ä.).	LP sagt: «Zwölftausend? <i>Douze milles ...</i> ja, dann schreib es auf!» (LP zu 1 Kind im 5. SJ).	Die Lehrperson leistet explizit Übersetzungshilfe.
2.1.4	Betrachtung SuS-Arbeiten/Ermütigung	Dieser Code wird gesetzt, wenn die LP sich eine Seite im magazine eines Kindes anschaut oder einen Kommentar dazu abgibt oder sagt, wie nun weiter aufgrund der Arbeit des Kindes.	LP zu Gruppe 5telern: « <i>Très bien, c'est joli! Wow, c'est chouette!</i> » (lacht)	Die Lehrperson betrachtet Schülerarbeiten und ermutigt die SuS zur Weiterarbeit.
2.1.5	Anderes - inhaltlich	Dieser Code wird für alle Situationen vergeben, in denen die LP inhaltliche Hilfestellungen an ein	LP zu einem Kind: « ... mehr aus dem	Die LP kann den nachfolgenden Subkategorien nicht

		einzelnes Kind oder eine Kleingruppe richtet, die folgenden Subcodes nicht zugeordnet werden können: 2.1.1 / 2.1.2 / 2.1.3 / 2.1.4 / 2.1.5. Sie sind aber auf der inhaltlichen Ebene zu verstehen.	Zusammenhang erschließen, was das bedeuten kann.» (LP unterstützt Kleingruppe am Lehrerpult)	zuteilt werden, ist aber auf der inhaltlichen Ebene zu verstehen: 2.1.1 / 2.1.2 / 2.1.3 / 2.1.4 / 2.1.5
2.2	Visualisierungen	Dieser Code wird gesetzt, wenn die LP nebst dem Erklären mind. noch 1 weiteren Zugang (visuell - WT / Whiteboard) ermöglicht.	LP sagt: «Überlegt euch mal... schaut euch mal die 21 an, wie sagen wir das?» - 21 steht als Zahl zusätzlich an der WT.	Die Lehrperson verwendet den visuellen Zugang, um das Gesagte zu unterstützen.
2.3	autonome Entscheidungen	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Aufgabenstellung weitestgehend offen ist (Stationenlernen, Projektarbeit, Sozialform nicht unb. definiert) oder wenn die SuS Unterrichtsmaterialien (Wörterbücher, LEO, Laptop, revue, Merkheft...) autonom nutzen können bzw. diesbezüglich autonom entscheiden dürfen – bereits bei der Aufgabenstellung.	3./4. Klasse: Kann bei Unsicherheiten Merkheft nehmen (LP: <i>"Prenez votre Merkheft si vous n'êtes pas sûres!"</i> )	Die Lehrperson gibt explizite Hinweise auf weitere Unterrichtsmaterialien, die von den SuS autonom beigezogen werden können, oder auf Entscheidungen, die die SuS autonom treffen können bzgl. ihrer Arbeit.
2.4	LP nicht im Raum	Die Lehrperson ist nicht in der Videoaufnahme ersichtlich. Es ist unklar, was die Lehrperson während dieser Zeit macht.	-	-
2.5	LP passiv	Dieser Code wird gesetzt, wenn die LP ziellos von Gruppe unterwegs ist, ohne etwas zu sagen, an der WT schreibt, am Lehrerpult etwas herumsortiert, wenn sie ellenlange "schschschsch" sagt, etc. Er wird nicht gesetzt, wenn die LP nicht sichtbar ist, weil sie beispielsweise den Raum kurz verlassen hat.	-	-
<b>3</b>	<b>Differenzierung nach Sozialformen</b>			
3.1	PA	Dieser Code wird vergeben, wenn die SuS zu zweit arbeiten. In weiteren Unterkategorien wird das Schuljahr bestimmt.	-	-

3.2	EA	Dieser Code wird vergeben, wenn die SuS in Einzelarbeit arbeiten. In weiteren Unterkategorien wird das Schuljahr bestimmt.	-	-
3.3	GA	Dieser Code wird vergeben, wenn die SuS in Gruppen arbeiten, zwischen 3 - 6 Kindern. In weiteren Unterkategorien wird das Schuljahr bestimmt.	-	-
3.4	Erklärung / Besprechung im Plenum	Dieser Code wird vergeben, wenn die LP mit allen SuS der Klasse spricht. Die weiteren Subkategorien werden verwendet, wenn die Lehrperson nur zu einem bestimmten Jahrgang in der Klasse spricht.	-	-
3.5	Plenumsaktivität	Dieser Code wird gesetzt, wenn Folgendes abläuft: Präsentation, Vortrag, Lied, Klatschspiel, Vorlesen, Nachsprechen, Feedback im Plenum (hiermit sind Rückmeldungen zum Vortrag gemeint), Spiele im Plenum (jeu pantomime)	SuS zählen und klatschen und patschen im Kreis, angeleitet von der LP.	-
<b>4</b>	<b>Sprache</b>			
4.1	Sprache SuS	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Kinder sprechen.	-	-
4.1.1	Gemischt F-HD-CH-D (Sprache SuS)	Dieser Code wird gesetzt, wenn die SuS eine Mischform aus Französisch und Standardsprache oder Dialekt benutzen.	SuS sind am Spielen. Kind sagt: "Ah es isch 99! <i>rouge nonante-neuf</i> "	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Kinder nur wenige Sekunden sprechen, wird der Code nicht gesetzt.
4.1.2	F (Sprache SuS)	Dieser Code wird gesetzt, wenn die SuS konsequent Französisch sprechen.	Kind im Spiel: « <i>ehm, c'est bleu. Septante-sept.</i> »	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Kinder nur wenige Sekunden sprechen, wird der Code nicht gesetzt.
4.2	Sprache LP	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson spricht. Die Sozialform spielt keine Rolle.	-	-

4.2.1	Andere Sprache(n)	Dieser Code wird gesetzt, wenn Subcodes 4.2.2 / 4.2.3 / 4.2.4 / 4.2.5 / 4.2.6 nicht gesetzt werden können.	(LP liest einen Witz auf Italienisch vor).	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.
4.2.2	Gemischt F-HD	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson eine Mischform aus Französisch und Standardsprache anwendet.	LP mit 1 Kind: "Ca ne va pas? Ah, le A, ici. Gross, dann A. Ah ça! Das da hier zuerst, et après tu cliques A. Ca aussi! Très bien!"	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.
4.2.3	Gemischt F-CH-D	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson eine Mischform aus Französisch und Dialekt anwendet.	LP zur Klasse: «Es isch ruhig! Silence, s'il vous plaît!»	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.
4.2.4	F	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson konsequent Französisch spricht.	LP zu 5telern: "Très bien, c'est très joli! Wow, c'est chouette!" (lacht)	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.
4.2.5	HD	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson konsequent in Standardsprache spricht.	LP (nicht sichtbar): "Habt ihr den Punkt vergessen? Passt auf, ihr müsst noch einen Punkt schreiben." Kind: "Es geht auch ohne" LP: Ah, geht es auch ohne."	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.
4.2.6	CH-D	Dieser Code wird gesetzt, wenn die Lehrperson konsequent im Dialekt spricht.	LP mit 1 Kind (nicht sichtbar): "Mhm, wennde fertig bisch, gisches ab! De nimmsch es Blatt! Tuesches de grad dert dri lege, wenn dus abgisch!"	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden. Wenn die Lehrperson nur wenige Sekunden spricht, wird der Code nicht gesetzt.

<b>5</b>	<b>Verwendung Lehrwerk</b>			
<b>5.1</b>	<b>Kein Zusammenhang mit LW</b>	Dieser Code wird vergeben, wenn die LP Dinge unabhängig von den Lerneinheiten macht (Je me présente, Logicals, Lieder, etc.).	Alle SuS singen gemeinsam das Lied «J'ai, tu as...», das im LM nicht enthalten ist.	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden, damit der Code gesetzt wird. Umräumphasen werden nicht codiert.
<b>5.2</b>	<b>Eng am Lehrwerk</b>	Dieser Code wird vergeben, wenn die LP (eigenes) Zusatzmaterial oder Zusatzmaterial vom Lehrwerk nutzt, das in engem Zusammenhang mit einer Aufgabe im LM steht, oder wenn die LP eine Aktivität aus dem LM relativ frei umsetzt (Blatt mit Witzen, Kärtchen mit consignes, Arbeitsblätter, etc.)	SuS werfen sich einen Ball hin und her und üben dazu die Zahlen auf französisch.	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden, damit der Code gesetzt wird. Umräumphasen werden nicht codiert.
<b>5.3</b>	<b>Lehrwerk</b>	Dieser Code wird vergeben, wenn die SuS / LP das magazine / Heft / Tablet mit einer Lernsoftware / ein Spiel aus dem Lehrmittel vor sich haben und damit arbeiten.	Die Lernenden haben das Heft oder das Tablet mit der virtuellen Ansicht vor sich.	Es gilt eine Richtzeit von 30 Sekunden, damit der Code gesetzt wird. Umräumphasen werden nicht codiert.
<b>6</b>	<b>Umräum-/Wegräum-/Auf-räumphasen</b>	Dieser Code wird dann gesetzt, wenn "leere Zeit" herrscht, weil eine Umbauphase herrscht und die LP z.B. auf die SuS warten muss oder die SuS Material wegräumen oder hervorheben.	-	-
<b>7</b>	<b>Unbrauchbar – technisches Problem</b>	Dieser Code wird gesetzt, bei a) technischen Problemen b) Lektion hat noch nicht begonnen	-	-
<b>8</b>	<b>Unklare Situationen</b>	Dieser Code ist ein temporärer Code, der gesetzt wird, wenn Unsicherheit bezüglich Kodierung / Zuordnung herrscht.		
<b>9</b>	<b>Spannendes</b>	Dieser induktive Code wird immer als Zweitcode gesetzt, um auf besonders spannende Gegebenheiten hinzuweisen.		



## 10.3 Interviewleitfaden

### 10.3.1 Problemzentriertes Interview 1

Material:

- Broschüre MF Mehrjahrgangsklassen 3 / 4
- Material 5 / 6

Vielen Dank, dass du dich für dieses Interview bereit erklärt hast. Falls du einverstanden bist, machen wir es in Standardsprache, es ist etwas einfacher zu transkribieren so. Zudem nehme ich das Interview auf Audio auf, selbstverständlich wird aber nachher alles anonymisiert.

Ich habe 4 Teile vorgesehen, Teil A enthält einige allgemeine Angaben zu dir, Teil B ein paar Angaben zur Schule und zur Klasse, Teil C Fragen zu deinem Hintergrund und deinen Erfahrungen und Teil D dann ein paar konkrete Fragen zum Unterricht mit dem Lehrwerk an Mehrjahrgangsklassen.

Ist dieses Vorgehen für dich so in Ordnung?

→ Die Teile A, B, C werden transkribiert und danach zu einem Fallporträt (vgl. Kapitel 5.5.1-5.5.4) verschriftlicht.

→ Teil D liegt transkribiert vor (vgl. Kapitel 10.9)

Teil A: Allgemeine Angaben zu dir	Notizen
Name	
Erstsprache	
Sprachniveau Französisch (selber eingeschätzt oder DELF / DALF...?)	
Weitere Sprachen inkl. Niveaueingabe	
Aus- und Weiterbildung, ev. Passepartout-WB E / F?	
<b>Teil B: Allgemeine Angaben zur Schule und zur Klasse</b>	
Anzahl SuS an der Schule / Anzahl Klassen?	
Anzahl Lehrpersonen an der Schule & an der Klasse?	
Anzahl SuS in der Klasse?	
Anzahl pro Jahrgang, Anzahl Mädchen / Jungen?	
Besonderheiten zur Klasse, zum Stundenplan und zu den Rahmenbedingungen (zum Beispiel zur Computersituation), zur Herkunftssprache der SuS in der Klasse?	
Gibt es ein aktuelles WB-Thema an der Schule / Schulentwicklung?	
<b>Teil C: Fragen zu deinem Hintergrund</b>	
Seit wann unterrichtest du (an der Schule)?	
Welche Fächer und welches Pensum unterrichtest du?	
Seit wann unterrichtest du Französisch?	
Seit wann unterrichtest du jahrgangsübergreifend Französisch?	
Mit welchen Französischlehrwerken hast du bereits gearbeitet? Was sind deine Eindrücke daraus?	

Würdest du dich als Generalist:in / Klassenlehrperson oder als Fachlehrperson bezeichnen? Warum (nicht)?	
Teil D: Fragen zum Unterrichten an Mehrjahrgangsklassen	
0 Unterrichtest du gerne mit <i>Mille feuilles</i> ? Warum (nicht)?	
<b>1_Sondierungsfrage</b> <b>Es geht darum, wie du es machst, mit <i>Mille feuilles</i> zu arbeiten, besonders, wie du es mit 2 Niveaus im Klassenzimmer schaffst.</b> <b>Wie arbeitest du? Primär, indem du die beiden Klassen eher nach Jahrgang getrennt unterrichtest (=Management-Ansatz), oder versuchst du, die beiden Klassen möglichst zu mischen (=Sozialansatz).</b> <b>Bitte erzähl mir doch einfach, was dir spontan alles dazu einfällt.</b>	
2 Wie stehst du zur Aussage: „Es ist möglich, guten Französisch-Unterricht mit mehreren Niveaus im gleichen Klassenzimmer abzuhalten.“?	
3 Welche Materialien verwendest du für den Unterricht? Gegebenenfalls: Verwendest du Zusatzmaterialien, die der Schulverlag zur Verfügung stellt (Posten activités fichier; Arbeitsblätter etc.) Wenn ja, welche und warum? Wovon abhängig?	
4 Verwendest du eigene Zusatzmaterialien? Wenn ja, welche und warum? Wovon abhängig? Kannst du die mir allenfalls zeigen?	
Planung	
5 Wie planst du den Unterricht an der Mehrjahrgangsklasse, was ist dir dabei wichtig? (vgl. Einstiegsfrage)	
6 Welche Unterlagen brauchst du für die Planung? ( <i>fil rouge</i> , <i>fil rouge</i> online, Zeitbedarfstabelle, Navigationskarte, Übersichtsplakat, <i>On bavarde</i> , <i>Revue</i> )?	
Lehrwerk (gemeinsam anschauen & durchblättern!)	
7 Gibt es Elemente aus den <i>parcours</i> (= Lerneinheiten), die du (immer) klassenübergreifend machst ( <i>Zoom</i> , <i>Revue</i> , <i>Chansons</i> , Ausspracheschulung, Inputentschlüsselung, Rituale, Präsentationen, <i>Consignes</i> , LdL, Sprachentdeckungen, etc.)?	
8 Gibt es andere Elemente (z.B. Sprechen, Spielen, <i>On bavarde</i> ), die du klassenübergreifend machst?	
9 Gibt es ganze <i>Parcours</i> , die du klassenübergreifend machst?	
10 Gibt es Elemente, die du nie klassenübergreifend machen würdest?	
11 Was würdest du anders machen, wenn du nur eine Jahrgangsklasse unterrichten würdest?	
Abschlussfragen	
12 Wie sitzen die SuS? Immer gleich oder nach Klassenstufe geordnet oder...? Ist das selbst gewählt oder fix zugeteilt oder...?	

13 Inwiefern, denkst du, können die jüngeren SuS von den älteren SuS profitieren – und umgekehrt?	
14 Für die 3. / 4. Klasse existiert eine Broschüre „Mille feuilles in Mehrjahrgangsklassen“ mit 12 jahrgangsübergreifenden Momenten für die 3./4. Klasse. Was hältst du davon? Wäre so etwas Ähnliches hilfreich für die 5. / 6. Klasse? Warum (nicht)?	
15 Was haben wir noch nicht erwähnt, was möchtest du noch fragen, sagen oder allenfalls präzisieren?	

### 10.3.2 Problemzentriertes Interview 2

Material:

- Lehrwerk 5. Schuljahr
- Lehrwerk 6. Schuljahr
- Lehrwerke einiger SuS
- Klassenliste

Vielen Dank, dass du dich für das dritte Interview bereit erklärt hast. Falls du einverstanden bist, machen wir es wegen der Transkription wieder in Standardsprache. Zudem nehme ich das Interview auf Audio auf, selbstverständlich wird aber nachher alles anonymisiert.

Ich habe 2 Teile vorgesehen, Teil A befragt dich rückblickend zum Lehrwerk und zum Unterricht und in Teil B möchte ich dich konkret zu Differenzierung befragen.

Ist dieses Vorgehen für dich so in Ordnung?

	Fragen / Impulse	Checkliste / Impulse
1	Einstiegsfrage: Was verstehst du unter Differenzierung?	... unter Differenzierung in der Mehrjahrgangsklasse?
2	Sondierungsfrage: Stichwort «Differenzierung» – spielt Differenzierung in deinem Französischunterricht eine Rolle? → Inwiefern? Inwiefern nicht? → Erzähl doch mal, was dir spontan dazu einfällt. / Kannst du das noch etwas ausführlicher beschreiben?	Wenn ja: Warum? Wenn nein: Warum nicht? Im Hinblick darauf, dass du mehrere Niveaus im Klassenzimmer unterrichtest?
3	Wie stehst du zu anderen Formen von Differenzierung?  → Kommen die in deinem Unterricht vor? → Kommen die in deinem Unterricht nicht vor?  Erzähl doch einfach, was dir dazu noch einfällt.	- <b>Quantitative Diff:</b> SuS in Bezug auf die Menge der zu lösenden Aufgaben unterschiedlich einbinden. → fakultative Teile, 1001 feuilles, Zusatzmaterialien, zusätzliche fichier-Wörtli, Arbeitsblätter...  - <b>Qualitative Diff:</b> Schwierige vs. Leichte Aufgaben für die SuS, mehr Unterstützung / Erklärung → Mit gewissen SuS explizit mehr F oder D sprechen; → SuS Experimente/Sehenswürdigkeiten/Witze zuteilen/ Schwierigkeitsgrad aufzeigen, → Revue: Redemittel, Wortschatz, Strategien, consignes, Visualisierungshilfen; → Wörterbücher, Online-Wörterbücher, Einbezug L1/L2/Englisch, Übersetzungen...
4	Gibt es weitere Formen von Differenzierung, auf die du zurückgreifst?  → Gegebenenfalls Beispiele nennen / Gibt es Beispiele aus deinem Französischunterricht, die dir dazu einfallen?	- <b>Diff. Nach Unterrichtsformen:</b> → über längere Zeit selbstständig in ihrem Tempo an ihren Aufträgen arbeiten können – alleine, zu zweit oder in Kleingruppen. → LdL, selbstständige Wahl von Arbeitsweisen bei den SuS, Stationenlernen,

	→ Bei dir im Unterricht habe ich gesehen, dass...	parallele Arbeit an versch. Activités, Sozialformen variieren, ... - <b>Diff. nach Materialien &amp; Medien</b> → Gezielter Einsatz von PC / Apps / online-Fichier für bestimmte SuS, «On bavarde»-Box, Zusatzmaterialien von 1001 feuilles, Lernsoftware & Wortschatz hören...
5	Gibt es Materialien, die den SuS zur freien Verfügung stehen? → Wie und wann benutzen sie sie (entscheiden sie selbst, holen sie selbst, oder werden sie von der LP dazu aufgefordert)? → Bei dir im Unterricht habe ich gesehen, dass...	Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, welche und warum? → <i>Mini-grammaire</i> , Grammatik, Wörterbuch ( <i>minidic, mididic</i> ), französische Bücher oder CDs, <i>On bavarde</i> , ...
6	Gibt es weitere Beispiele aus deinem Französischunterricht, die dir zum Stichwort «Differenzierung» einfallen?	
7	Wenn du nun an das Lehrwerk und an das Stichwort «Differenzierung» denkst – was fällt dir dazu ein?	Unterstützt dich das Lehrwerk beim Differenzieren? Inwiefern? Unterstützt dich das Lehrwerk nicht beim Differenzieren? Inwiefern nicht?
8	Wie laufen nun die kommenden Französischlektionen ab?	
9	An welchen Materialien / Grundlagen hast du dich bei der Planung der beobachteten Lerneinheit orientiert?	- Am Lehrwerk? - An anderen Unterlagen? - Am <i>fil rouge</i> ? - An der Zeittabelle? - An Zusatzmaterialien - ...?
10	Wie hat das funktioniert?	- Gut? Warum (nicht)? - Schlecht? Warum (nicht)?
11	Wie würdest du das beim nächsten Mal machen bzw., wie machst du es jetzt?	- Anders? Was? Warum? - Genau gleich? - Bzgl. Niveaus im Klassenzimmer? - Bzgl. der Tatsache, möglichst allen SuS gerecht zu werden? - Bzgl. des Selektionsentscheides in der 6. Kl.? -
12	Wenn du nun alle Möglichkeiten für deinen Unterricht hättest, wie sähe dein idealer jahrgangsübergreifender Fremdsprachenunterricht aus?	-
13	Gibt es irgendetwas, das du noch ergänzen oder sagen wolltest zu «Differenzierung»?	-

## 10.4 Transkriptionsrichtlinien

Codes für die Sprechenden	
B	Befragte Person
I	Interviewerin
Transkriptionsregeln	
(unv.)	Akustisch nicht verstanden
(xyz)	Unsicherheit bei der Transkription
/xyz/	Überlappung, d.h. gleichzeitig Ausgesprochenes
//xyz//	Wechsel der sprechenden Person
((seufzt))	Kommentare oder Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen Ereignissen.
(.)	Kurze Pause
(2) ; (3)	Zahl gibt an, wie lange die Pause in Sekunden gedauert hat
Xyz- ; me-methodisch	Bindestrich signalisiert Ab- oder Unterbuch eines Wortes
<u>Xyz</u>	Unterstreichung gibt an, dass das Wort betont wurde
B i l d u n g ; S c h u l j a h r	Abstand zw. den Silben gibt an, dass das Wort ausgedehnt ausgesprochen wurde
<i>Kursiv</i>	Wörter in einer anderen Sprache als Deutsch (idR Französisch)
>Geräusch<	Wenn im Hintergrund laute Geräusche zu hören sind oder wenn die LP z.B. in einem Heft blättert, etc.

Ausserdem werden, analog zu dem Kodiermanual (vgl. Kapitel 10.2), folgende Abkürzungen in den Interviews verwendet:

Sozialformen		Sprache	
EA	Einzelarbeit	F	Französisch
PA	Partnerarbeit	HD	Hochdeutsch (Standardsprache)
GA	Gruppenarbeit	F-HD	Mischform Französisch - Hochdeutsch
PL	Plenum	CH-D	Schweizerdeutsch (Dialekt)
		F-CH-D	Mischform Französisch - Schweizerdeutsch
Diverse Abkürzungen			
AB	Arbeitsblatt	MJKL	Mehrjahrgangsklasse
EZ	Einzahl	MF	<i>Mille feuilles</i>
HK	Halbklasse	MZ	Mehrzahl
iF	Integrative Förderung	SJ	Schuljahr
JKL	Jahrgangsklasse	SuS	Schüler:innen
LM	Lehrmittel	WT	Wandtafel
LP	Lehrperson		

## 10.5 Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalysen der Interviews

### Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Frau Bregger

Kategorie	Transkription	Paraphrase	Reduktion
<b>1. Haltung Franzunterricht MJKL</b>			
1.1 Unterrichtest du gerne mit MF? Warum?	<p>B: Ja! Definitiv. Ich mache wirklich zu einem Grossteil sehr gerne, ja. Und ich finde auch die Kinder sind zu begeistern. Ich höre immer wieder mal so Lehrpersonen, die sagen, die sind schon abgelöscht, die wollen nicht, die können nicht, die wissen nicht, und so weiter, und ich finde es überhaupt- also ich empfinde es überhaupt nicht so. Ich finde auch, das hat sicher auch damit zu tun, wie man selber zum Lernen gestellt und wie man das versucht ehm, den Kindern nahezubringen.</p> <p>B: Also, das was mir aufgefallen ist, dass es Kinder gibt, von- bei denen ich denke, die hätten bei <i>Bonne Chance</i> profitiert und es gibt Kinder, bei denen ich denke, als ich <i>Bonne Chance</i> hatte, die hätten bei <i>Mille feuilles</i> viel mehr profitiert. Es kommt sehr darauf an, wo sie stehen, welche Stärken sie auch haben. Mhm. Ich finde das <i>Mille feuilles</i> ist extrem gut, auch für starke Schülerinnen und Schüler, die können extrem viel profitieren. Ehm, solche, die grosse Schwierigkeiten haben, hatte ich gedacht, war das <i>Bonne Chance</i> ein bisschen einfacher handhaben ehm und auch zum Runterbrechen für die Kinder, war es einfacher daraus. Das ist gerade etwas, ehm, was mir da durch den Kopf geht. Dann hört man ja sehr oft, dass die Kinder nichts mehr können, ((lacht)) im Vergleich zu <i>Bonne Chance</i>, was ich überhaupt nicht (unv.) bestreiten würde, absolut gar nicht. Eben auch, was sehr spannend ehm in dieser Phase der Übergang war, habe ich manchmal irgendetwas aus dem <i>Bonne Chance</i> genommen für die Klasse <i>Mille feuilles</i> und umgekehrt und es war unglaublich und krass der Unterschied, was damit passierte. Also, als ich Kindern mit <i>Bonne Chance</i> einen Text aus <i>Mille feuilles</i> vorgelegt habe, sie waren völlig überfordert, sie hatten keine Strategien, damit umzugehen, wussten nicht irgendwie "Äh, was soll ich daraus verstehen?". Und das ist ja genau das, was Kinder mit <i>Mille feuilles</i> von der dritten Klasse auf sehr lernen und-</p>	<p>Ja, sie unterrichtet zu einem Grossteil sehr gerne mit MF und findet, die Kinder seien zu begeistern, so empfinde sie es überhaupt nicht. Das habe damit zu tun, wie man selbst zum Lernen gestellt sei und wie man versuche, das den Kindern nahe zu bringen.</p> <p>Es gibt Kinder, die hätten bei <i>Bonne Chance</i> profitiert und es gibt Kinder, die hätten bei MF viel mehr profitiert, als ich <i>Bonne Chance</i> hatte. Es kommt sehr darauf an, wo sie stehen, welche Stärken sie auch haben. MF ist extrem gut auch für starke SuS, die können viel profitieren. Kinder, die grosse Schwierigkeiten haben, da war <i>Bonne Chance</i> einfacher zum</p>	<p>R1: Frau Bregger arbeitet zu einem Grossteil gerne mit MF, aber das habe damit zu tun, <u>wie man selbst zum Lernen eingestellt sei.</u></p> <p><u>Je nach Stärken der Kinder hätten sie bei <i>Bonne Chance</i> mehr profitiert oder profitierten jetzt mehr, komme auf die Kinder an.</u> MF sei extrem gut für starke SuS.</p>

	<p>B: Ja, genau, es war sehr spannend. Also es hatte echt so einzelne Teile, die ich da genutzt habe. Ich nutze heute noch Dinge aus dem Mille feuilles, beispielsweise- äh heute noch Dinge aus dem <i>Bonne Chance</i>, beispielsweise <i>jeu pantomime</i>, solche Sachen. Das finde ich so super, die ehm, nutze ich heute noch, die habe ich damals mit <i>Bonne Chance</i> eigentlich gebraucht und finde ich aber so toll und die Kinder machen gerne mit und lernen dabei auch immer wieder, es klappt bestens, zum Beispiel, genau.</p>	<p>Runterbrechen. In der Übergangsphase habe sie manchmal Dinge aus dem <i>Bonne Chance</i> genommen und umgekehrt und der Unterschied, was damit passierte, war krass. Kinder mit <i>Bonne Chance</i> hatten keine Strategien, mit Texten aus MF umzugehen. Das war sehr spannend. Sie nutzt aber heute noch Dinge aus <i>Bonne Chance</i>, die sie super findet und die Kinder machen da gerne mit.</p>	
<p>1.2 Wie arbeitest du mit 2 Niveaus?</p> <p>1.3 Wie stehst du zur Aussage: Es ist möglich, guten F-Unterricht zu machen?</p>	<p>B: Es ist möglich, aber es braucht viele Voraussetzungen. Es braucht die Lehrkraft, die positiv eingestellt ist, das ist eine grosse Voraussetzung denke ich.</p> <p>B: Es braucht gewisse, wie soll ich sagen, weitere Unterstützung, wie beispielsweise, dass eben auch einmal ein sogenannter Halbklassen-Unterricht stattfinden kann oder eben ein Jahrgangsunterricht, mit einer Lektion beispielsweise, das nützt auch eben für Einführungen. Aber grundsätzlich denke ich, es ist möglich. Anfangs hatte ich grosse Schwierigkeiten, die zwei Mille feuilles-Jahrgänge unterzubringen, jetzt mit Erfahrung, das ist ein weiterer Punkt, ((lächelt)) was unterstützend ist, funktioniert es, funktioniert es wirklich gut. Und ehm, ich denke, ich schaffe es eigentlich, die Kinder zu motivieren und sie dazu zu bringen, dass sie nicht schlechtere Leistungen haben, wie alle anderen Klassen im Dorf (nennt Ort, wird hier anonymisiert), die nur mit einer Jahrgangsklasse geführt sind.</p> <p>B: Genau, was ich nicht weiss, wie es ist, wenn ich drei Jahrgänge gleichzeitig unterrichten würde. Oder wie es ist, wenn ich alle Lektionen französisch gemischt hätte. Dazu kann ich keine Aussagen machen. Es wäre einen Versuch wert, mittlerweile würde ich es mir vielleicht zutrauen. Und, ja, keine Ahnung, mal schauen, je nach Klassengrösse macht es vielleicht Sinn, oder eben ganz und gar nicht. Im Moment ist es ja sehr praktisch, weil ich vierte bis</p>	<p>Es ist möglich, braucht aber viele Voraussetzungen, etwa die Lehrkraft, die positiv eingestellt ist. Und dann braucht es gewisse Unterstützung, wie Halbklassenunterricht für Einführungen. Aber grundsätzlich ist es möglich. Anfangs hatte sie grosse Schwierigkeiten, die beiden Jahrgänge unterzubringen, jetzt mit Erfahrung - ein weiterer Punkt - funktioniert es gut. Sie denkt, sie schaffe es, die Kinder zu motivieren, denn sie haben keine schlechteren Leistungen als Kinder im Dorf, die</p>	<p>R2/3: Es ist möglich, <u>erfordert aber eine positiv eingestellte Lehrkraft und genügend Unterstützungs-möglichkeiten wie Halbklassenlektionen.</u></p> <p><u>Zu Beginn hatte sie Schwierigkeiten, dank der Erfahrung funktioniere es gut.</u> Sie denkt, sie könne die Kinder</p>



	<p>sechste habe, und da nur fünfte sechste, ist dieses Jahr die fünfte/sechste sehr klein, da können die Kinder unglaublich profitieren, in einer solchen kleinen Gruppe. Ehm. Schwieriger wird es natürlich, wenn die Klasse grösser ist.</p>	<p>mit einer Jahrgangsklasse geführt sind. Aber sie wüsste nicht, wie es wäre, wenn sie alle Lektionen französisch gemischt hätte. Es wäre einen Versuch wert und sie würde es sich vielleicht zutrauen, je nach Klassengrösse. Im Moment habe sie eine kleine 5. / 6. Klasse, da können die Kinder unglaublich profitieren. Schwieriger werde es, wenn die Klasse grösser sei.</p>	<p>motivieren, sie seien nicht schlechter als die Kinder im Dorf in einer Jahrgangsklasse.  Aber jetzt habe sie nicht alle Lektionen gemischt – es wäre einen Versuch wert, je nach Klassengrösse.</p>
<p>1.4 Inwiefern denkst du, können ältere SuS von jüngeren profitieren?</p> <p>1.5 Was würdest du anders machen, wenn du nur eine JKL unterrichtest?</p>	<p>B: Ja, wahrscheinlich würde ich das Spiralprinzip so viel weniger nützen. Weil es eben Elemente aus zum Beispiel der sechsten Klasse dann nicht in der fünften Klasse nützen würde. Das käme mir nicht in den Sinn, diese Sachen aus der sechsten Klasse schon in der fünften zu machen, obwohl es möglich wäre, ein bisschen Vorbereitung oder so. Und ich finde eben genau das ist eigentlich das Wertvolle, wenn ich schon beide Klassen habe und auch die Unterstützung, dass mal ein sechste Klasse Kind der fünften Klasse irgendwas behilflich ist oder bei einer Aufgabe unterstützt oder abhört, also, wenn es um das Thema Zahlen geht oder so, das hätte ich ja dann auch nicht.</p>	<p>Wahrscheinlich würde Frau Bregger das Spiralprinzip viel weniger nützen, weil es ihr nicht einfallen würde, Dinge aus dem 6. Schuljahr im 5. Schuljahr zu machen, obschon es mit ein wenig Vorbereitung möglich wäre. Dass die Kinder des 6. Schuljahres dem 5. Schuljahr behilflich ist oder bei einer Aufgabe abhört oder unterstützt, z.B. bei den Zahlen, das hätte sie ja dann nicht.</p>	<p>R4/5: LP Bregger meint, sie würde <u>das Spiralprinzip weniger nutzen</u> und die Kinder sich weniger ggs. helfen lassen.</p>
<b>2. Praktische Umsetzung jahrgangsübergreifend und jahrgangstrennt</b>			
<p>2.1 Gibt es Elemente aus den</p>	<p>B: Was ich bewusst mache, ist in den Lektionen, in denen ich die Klasse allein habe, also nur die fünfte Jahrgangsstufe oder nur die sechste Jahrgangsstufe, versuche ich Einführungen zu machen, neue Dinge, Sachen, die sie noch gar nicht kennen, ehm, Einführungen, so damit</p>	<p>Einführungen organisiert Frau Bregger bewusst jahrgangstrennt, damit die</p>	<p>R6: LP Bregger organisiert Einführungen</p>

<p>parcours die du (immer) klassenübergreifend machst?</p>	<p>die nachher später auch selbständig arbeiten können. Mittlerweile weiss ich genau, welche Dinge man ihnen geben kann, wo können sie selbständig arbeiten und wo brauchen sie viel Unterstützung. Das ist eher ein Teil, den ich wirklich in, in der Einzellektion mache mit nur einer Jahrgangsstufe. In der Lektion mit zwei Jahrgängen starte ich immer gemeinsam, es gibt immer einen gemeinsamen Teil. Das ist Anfang Schuljahr, beispielsweise sind das Lieder, ich starte immer mit einem Lied, in den ersten zwei Quartalen. Und da geht es mir darum, ehm, die Aussprache zu üben, ehm, und einfach Freude an der französischen Sprache zu haben. Diese Lieder sind nicht nur aus dem <i>Mille feuilles</i>, es gibt einige Lieder, die mir sehr gut gefallen, andere finde ich nicht so passend, da nehme ich zum Teil ehm, ganz andere Lieder. Dann habe ich so quartalsweise Themen, die ich bearbeite aus einem Teil in dieser Lektion, beispielsweise ehm hat die sechste Klasse am Anfang zur Aussprache ein- also die Aussprache ist ein grosses Thema, die Repetition von verschiedenen Kombinationen von Buchstaben. Und das werde ich dann auch wieder gemeinsam dann ab und zu, so Beispiele oder Übungssequenzen, mit der fünften und sechsten Klasse, weil die Fünfte auch schon einiges hatte und den Rest wird sie auch noch haben und es tut gut, wenn sie weiter tappt, in dem Sinne. Ehm. Dann beispielsweise die Verben sind ein Thema, also mit der sechsten Klasse- fünfte Klasse hat ja bei den Experimenten die Einzahl-Mehrzahl-Form, das ist ein Teil, den ich auch immer wieder mit der fünften und sechsten Klasse repetiere, verschiedene Übungssequenzen dazu. Dann die Zahlen ist ein Thema, die Uhrzeiten, nehme ich in die fünfte und sechste Klasse (hinüber). Dann, bei den Verben auch, nachdem die sechste Klasse den Einstieg hatte beispielsweise, die er-Verben aufgebaut sind, ehm, nehme ich das ebenfalls in die fünfte und sechste Klassenlektion. Das heisst die sechste erklärt der fünften Klasse wie es funktioniert und dann machen wir gemeinsam Spiele oder Übungssequenzen. Und da erwarte ich dann, dass die sechste Klasse schon einen Schritt weiter ist und ehm, auch in Spielen beispielsweise Fehler erkennen kann oder ehm, merkt, was jetzt stimmt und was nicht. Dann nehme ich die Uhrzeit, das habe ich glaube ich schon gesagt, habe ich das schon?</p> <p>B: Das sind so Themen, die ich ganz sicher immer wieder einbaue, in dieser Lektion, in dieser gemeinsamen Lektion. Dann gibt es nochmal Dinge aus dem Unterricht von der fünften/sechsten Klasse, die sie machen, ehm, von welchen ich denke "Ah, es macht Sinn, wenn ich jetzt wieder eine Sequenz wieder mit beiden mache". Aber das kann irgendwie eine Aktivität sein, die einfach sonst vorgegeben war, im <i>Mille feuilles</i> drin, und die ich da als Repetition oder so mit allen mache. Für mich ist es wichtig, dass ehm, die fünfte/sechste eben</p>	<p>Lernenden nachher auch selbständig arbeiten können. Mittlerweile weiss sie genau, welche Dinge selbstständig klappen und wo sie viel Unterstützung benötigen.</p> <p>In der Lektion mit zwei Jahrgängen gibt es immer einen gemeinsamen Teil, zum Beispiel mit einem Lied, da geht es ihr darum, die Aussprache zu haben und einfach Freude zu haben an der französischen Sprache. Zum Teil nimmt sie auch eigene Lieder, die nicht aus dem Lehrwerk stammen, weil sie nicht alle passend findet.</p> <p>Dann hat sie quartalsweise Themen, die sie mit allen macht, wie z.B. Verben in Einzahl und Mehrzahl, Experimente aus den Lerneinheiten des 5. Schuljahres, Zahlen, Uhrzeiten, Spiele, Übungssequenz.</p>	<p>jahrgangsgrennt, damit SuS nachher selbstständig arbeiten können.</p> <p>Lektionseinstiege oft gemeinsam – beispielsweise mit Lied, teilweise aus anderen</p> <p>Gemeinsame Elemente: Verben, EZ, MZ, Experimente, Zahlen, Spiele, Uhrzeiten, Übungen.</p> <p>Die Kinder sollen von der <u>Doppelspurigkeit</u> und <u>vom Spiralprinzip profitieren</u> können.</p>
--	--	--	---

	wirklich profitieren kann von dieser Doppelspurigkeit. Das heisst, viele Dinge, die ich in der sechsten Klasse mache, haben sie ja als Fünftklässlerinnen und Fünftklässler schonmal gehabt oder schonmal gehört, so zum Thema Spiralprinzip "Aha, ja, genau, stimmt, aja", hoffentlich fällt es ihnen dann wieder leichter, sich daran zu erinnern und damit weiterzufahren. Weil ich finde, wenn wir schon ehm, Mehrjahrgangsklassen haben, dann möchte ich das wirklich auch nützen. Genau.	Für sie sei es wichtig, dass die Kinder profitieren können von dieser Doppelspurigkeit und vom Spiralprinzip; hoffentlich fällt es ihnen dann wieder leichter, sich zu erinnern und damit weiterzufahren. Sie möchte Mehrjahrgangsklassen auch nützen.	
2.2 Gibt es andere Elemente, die du klassenübergreifend machst?	B: Andere Dinge gibt es manchmal, die ich wirklich umsetze, aber, genau, je nach Zeit und je nach Inhalt gerade oder unseren Zielen, die ich verfolge, manchmal mache ich es mit beiden. Und zum Beispiel Wortschatz für die sechste Klasse als Repetition, da nehme ich beide dazu, weil die sechste Klasse hatte den Wortschatz fünfte Klasse bereits. Also das ist auch ein Element, um mal aufzufrischen, so, das ist kein Problem. B: Die Befehle, ... I: <i>Consignes</i> B: Genau <i>consignes</i> , und so weiter, diese Sachen nütze ich immer wieder, die nütze ich wirklich im Unterricht, so, ja.	Das gebe es manchmal, beispielsweise den Wortschatz als Repetition für die 6. Klasse. Auch die <i>consignes</i> nützt Frau Bregger im Plenum.	R7: Gemeinsam: Wortschatz als Repetition für ältere SuS & <i>consignes</i> (LP Bregger).
2.3 Gibt es ganze <i>parcours</i> , die du klassenübergreifend machst?	B: Nein, das habe ich jetzt noch nie gemacht bei der fünften/sechsten. Wir haben uns das mal überlegt, dass wir mal nur einmal nur ein <i>magazine</i> brauchen für fünfte/sechste beispielsweise. In der dritten/vierten gab es mal eine Lehrkraft, die diesen Versuch gemacht hat. Und ich hatte dann Kinder aus beiden Klassen, weil ich ja zwei Klasse unterrichte, die fünfte/sechste, und habe nichts gemerkt von dieser Veränderung in der Unterstufe, davon hatte ich nichts wirklich mitbekommen. Selber haben wir es uns überlegt und haben dann gemerkt, es funktioniert nicht, es ist zu viel aufgebaut, besonders was die Fragen anbelangt, oder bei der fünften Klasse vom Aufbau her, bis zur sechsten, da sind einige Dinge, die in der sechsten einfach definitiv dort drinnen Platz haben, und nicht in der fünften, das würde nicht funktionieren aus unserer Sicht. Darum halten wir uns grundsätzlich sehr daran, das ist fünfte Klasse, das ist sechste Klasse. Was ich mache ist in der fünften Klasse die ersten zwei <i>parcours</i> vertauschen. Also ich starte immer mit den Experimenten und danach mit den-	Frau Bregger hat im 5./6. Schuljahr noch nie ganze Lerneinheiten klassenübergreifend gemacht, obschon es mal diskutiert wurde, aber sie haben dann gemerkt, es funktioniert nicht, es ist zu viel aufgebaut, besonders was die Fragen anbelangt, das würde nicht funktionieren. Auf der 3./4. Klasse hat das eine Kollegin ausprobiert und sie hat	R8: LP Bregger hat noch nie einen <i>parcours</i> klassenübergreifend gemacht, das sei aber im Kollegium bereits diskutiert worden, aber es sei zu viel <u>aufgebaut</u> , insbesondere bei den Fragen. Bei den Kindern im 3./4. SJ sei das

	<p>B: Genau, mit den Sehenswürdigkeiten. Weil ich finde, um mit den Kindern neu in den Französischunterricht zu starten, ist der <i>parcours</i> mit den Experimenten einfach lustvoller und einfacher und stimmungsvoller, um zu starten. Und dann erst auf den ersten <i>parcours</i> zurückzugreifen.</p>	<p>dann diese Kinder bekommen und nicht viel gemerkt. Was sie macht, ist, im 5. SJ eine Lerneinheit tauschen, zuerst die Experimente, die seien lust- und stimmungsvoller und einfacher, um zu starten.</p>	<p>gemacht worden und sie habe nichts wirklich mitbekommen..</p>
<p>2.4 Gibt es Elemente, die du nie klassenübergreifend machen würdest?</p>	<p>B: Also ganz klar die <i>tâche</i>. Das ist schon klar, das ist wirklich der Abschluss der eigentlichen <i>parcours</i>-Elementen. Auch den Wortschatz würde ich grundsätzlich nicht so machen, dass die Fünfte dann den Wortschatz der Sechsten lernen müsste, das macht keinen Sinn, weil sie das Thema nicht haben, keine Ahnung davon haben, nicht im Thema drinnen sind. Dann, gewisse Dinge, die zu komplex wären, wo sie ein grösseres Vorverständnis haben müssten, um nachzuvollziehen, sowas würde ich auch nicht machen. Dann auch natürlich eine Lernkontrolle-</p> <p>B: Genau, also wirklich diese <i>parcours</i>-spezifischen Elemente.</p>	<p>Tâche macht sie nie zusammen, weil das der Abschluss der <i>parcours</i>-Elemente ist. Auch der Wortschatz nicht, weil das keinen Sinn macht und die SuS nicht im Thema drin sind. Gewisse Dinge, die zu komplex wären auch nicht, und die Lernkontrollen natürlich auch nicht.</p>	<p>R9: Frau Bregger macht Tâche und Wortschatz nie gemeinsam.</p>
<p>2.5 Wie sitzen die SuS? Selbst gewählt? Fix?</p>	<p>B: Je nachdem, die Pultordnung ist da, mache ich nicht eine spezifische Sitzordnung für Französisch, das ist mir recht egal. Sie können dort eigentlich arbeiten, wo sie gerade sowieso sitzen, oder, wenn sie mal anders sitzen müssen, ist diese Möglichkeit- besteht die auch. Wenn sie Einzelarbeit haben, erwarte ich grundsätzlich, dass sie auch alleine an dem arbeiten, ausser wenn sie Fragen haben. Wenn ich beispielsweise in der gemeinsamen Lektion mit der sechsten Klasse arbeite, dann, wenn die fünfte Klasse eine Frage hat, dann fragen sie sich gegenseitig und das funktioniert tiptop. Aber eine Sitzplatzauswahl oder so gibt es nicht, oder eine Vorgabe. Wenn ich gemeinsam mündliche arbeiten und wenn es nur eine kleine Gruppe ist, wie bei der vierten oder fünften Klasse jetzt der Fall ist, und ich beispielsweise die Tafel nicht brauche, dann sitze ich auch gerne gemeinsam an einem grossen Tisch, um da gemeinsam mündlich zu arbeiten.</p>	<p>Die Pult- oder Sitzordnung spielt für Frau Bregger im Französisch keine grosse Rolle, das sei ihr recht egal. Je nach Art der Sozialform wechseln die SuS sowieso ihre Plätze. Aber wenn sie in der gemeinsamen Lektion mit dem einen Schuljahr arbeitet und die Kinder des anderen Schuljahres eine Frage haben, fragen sie sich gegenseitig, das funktioniert tiptop.</p>	<p>R10: Die Sitzordnung spielt für LP Bregger <u>keine grosse Rolle</u>. Die SuS können dort arbeiten, wo sie gerade sowieso sitzen. <u>Kinder fragen sich gegenseitig</u>. Mündlich arbeiten gern gemeinsam an einem grossen Tisch (wenn kl. Gruppe).</p>

		Frau Bregger sitzt auch gern an einem grossen Tisch, wenn es eine kleine Gruppe ist, um da gemeinsam mündlich zu arbeiten.	
<b>3. Praktische Umsetzung Planung MJKL</b>			
3.1 Welche Materialien verwendest du?	<p>B: Grundsätzlich halte ich mich sehr ans Lehrmittel, auch inhaltlich und was vorgegeben ist. Es gibt ab und zu Dinge, die ich selber herstelle und dazulege, also ein Arbeitsblatt, das ich selber herstelle. Dann gibt es ja verschiedene Arbeitsmaterialien von Mille feuilles und vom Schulverlag. Jetzt muss ich studieren, ich habe immer ein Durcheinander, welche- welche sind. Welche gab es zuerst, weisst du das?</p> <p>B: Genau, die vom Schulverlag, finde ich einige sehr sinnvoll und sehr passend, die sind auch wirklich passend zum Lehrmittel. Die sind ähnlich aufgebaut, die Aktivitäten aus dem Lehrmittel, die finde ich sehr gut. Die, die es vorher gab, die finde ich fast ein bisschen, wie gesagt, eine Katastrophe. Habe ich einzelnes gebraucht für ein Kind mit reduzierten Lernzielen, das war einiges praktisch, weil es sehr sehr vereinfacht wurde und sehr sehr auf einem tiefen Niveau war, mit dem konnte ich dann arbeiten, aber den Rest finde ich grundsätzlich für die Klassen sehr unpassend. Aber diese Zusatzblätter vom Schulverlag, ebenfalls je nach Thema und wie fest und wie aktiv ich mich mit einer einzigen Aktivität beschäftige, sehr sinnvoll und praktisch. Auch die Lernkontrollen, daran halte ich mich immer an, am <i>Mille feuilles</i>, an diesen Vorgaben oder Ideen, die sie geben, allenfalls ein bisschen angepasst, aber grundsätzlich sind das wirklich diese Lernkontrollen, die ich auch nutze.</p>	<p>LP hält sich grundsätzlich sehr ans Lehrmittel, stellt ab und zu Dinge, also ein Arbeitsblatt, selbst her, benutzt Zusatzblätter der Plattform vom Verlag, die findet sie sehr gut, weil sie zum Lehrmittel passen, die anderen waren eine Katastrophe, die hat sie teilweise gebraucht für ein Kind mit riLz auf sehr sehr tiefem Niveau, sonst unpassend für die Klasse.</p> <p>Hält sich an Lernkontrollen vom Lehrwerk, allenfalls ein bisschen angepasst, aber grundsätzlich seien das die Lernkontrollen, die sie auch nutze.</p>	<p>R11: Frau Bregger hält sich grundsätzlich an MF, stellt ab und zu selbst ein Arbeitsblatt her und legt es dazu, spricht die Arbeitsblätter von Passepartout an, die sie eine Katastrophe fand, konnte sie nur einmal für ein Kind mit riLz brauchen.</p>
3.2 Welche (eigene) Zusatzmaterialien verwendest du?	B: Es gibt ab und zu Dinge, die ich selber herstelle und dazulege, also ein Arbeitsblatt, das ich selber herstelle.	Die Lehrperson erstellt ab und zu ein eigenes Arbeitsblatt.	R12: LP Bregger erstellt ab und zu ein eigenes Arbeitsblatt.
3.3 Wie planst du den	B: Ja. Vielleicht, was auch ist, die Reihenfolge im Lehrmittel, die verändere ich sehr oft. Also da, wenn ich- war nicht so, dass ich unbedingt schön die Reihenfolge mit A, B, C oder so und	Frau Bregger verändert Reihenfolge der activités in	R13: Frau Bregger verändert

<p>Unterricht an der MJKL, was ist dir wichtig?</p>	<p>damit arbeite, da ändere ich wirklich so, dass ich finde, es passt für die Klasse oder für den Unterricht. Und was ich bisher noch nie geschafft habe, ist diese Idee vom Modell, dass die Kinder selbständig von Aktivität zu Aktivität springen können und alle an einem anderen Punkt sind, das habe ich bisher noch nicht geschafft, da bin ich noch nicht soweit. Genau.</p> <p>B: Ich glaube die Voraussetzung wäre vielleicht gegeben, indem, dass es eigentlich wenige Kinder sind. Aber ich habe es bisher noch nicht so getraut, es wirklich so durchzuführen. Mit den Erfahrungen, die ich gemacht habe, dass sie also Unterstützung brauchen oder Hilfe. Oder, dass ich manchmal denke, ja, wenn wir es gemeinsam mündlich machen, finden wir diesen Teil schneller, sodass wir mehr Zeit haben für einen anderen Teil des <i>parcours</i> und so weiter.</p>	<p>einer Lerneinheit sehr oft, damit es passt für die Klasse. Sie hat es bisher noch nicht geschafft, SuS ganz selbstständig an einer Lerneinheit arbeiten zu lassen. Die Voraussetzung wäre evtl. gegeben, weil es wenige Kinder seien. Aber sie habe sich bisher nicht getraut, mit den Erfahrungen, die sie gemacht habe bzgl. Unterstützung / Hilfe. Und sie denke manchmal, wenn wir es gemeinsam mündlich machen, finden wir es schneller und haben dann mehr Zeit für einen anderen Teil der Lerneinheit.</p>	<p>Reihenfolge der activités in einer Lerneinheit oft. <u>Sie hat es bisher noch nicht geschafft, SuS ganz selbstständig an einer Lerneinheit arbeiten zu lassen.</u> Die Voraussetzung wäre gegeben – wenige Kinder. Aber sie habe sich bisher nicht getraut, mit den <u>Erfahrungen, die sie gemacht habe bzgl. Unterstützung / Hilfe.</u> Gemeinsam mündlich seien sie schneller.</p>
<p>3.4 Welche Unterlagen brauchst du für die Planung?</p>	<p>B: Mittlerweile brauche ich das alles fast gar nicht mehr, weil ich es einfach aus Erfahrung jetzt weiss, was das- von der Reihenfolge, was sinnvoll ist, ich weiss wie die Aufgaben aufgebaut sind, worauf zu achten ist, das brauche ich eigentlich nicht mehr, weil es mittlerweile in meinem Kopf drinnen ist auch. Also ich nehme die Sachen nicht mehr spezifisch hervor, nur wenn ich einmal irgendwie etwas ganz Bestimmtes noch wissen will, ob dazu noch was steht oder so, gehe ich nachschauen. Die <i>Revue</i> ist so wie ein Abschluss, die nutze ich um die Abschlussachen vom <i>parcours</i>, um nochmal alle Informationen zu notieren, die sie zu dem Thema wissen, und sich wirklich so als Abschluss eigentlich auch. Ja, aber in der <i>Revue</i> selber, der Wortschatz.</p>	<p>Aufgrund der Erfahrung braucht Frau Bregger fast keine Unterlagen mehr für die Planung. Sie weiss, worauf zu achten ist, weil es im Kopf drinnen ist. Sie nimmt die Sachen nur hervor, wenn sie etwas ganz Bestimmtes wissen will. Die <i>revue</i> nutzt sie als Abschluss.</p>	<p>R14: LP Bregger verweist auf die <u>Erfahrung, die das Beiziehen von Hilfsmitteln reduziere</u> (hat alles im Kopf).</p>
<p><b>4. Haltung Differenzierung allgemein</b></p>			

<p>4.1 Was verstehst du unter Differenzierung?</p>	<p>B: Ich verstehe darunter, dass äh die Kinder ja unterschiedlich weit sind in ihrer Entwicklung, und auch in ihren, ihren Sprachfähigkeiten. Und ich versuche da ... sie dort abzuholen, wo sie sind, und sie dort zu unterstützen, was ... was die Kinder einzeln brauchen. Das heisst, ich habe zwar ein gemeinsames Thema und wir arbeiten am Gleichen, ... und trotzdem gebe ich kleine Hilfen und Hilfestellungen, oder zusätzliche Aufgaben, zusätzliche ... ähm Möglichkeiten, um (sie) zu fördern.</p> <p>I: Ok. ... Verstehst du etwas Spezifisches unter Differenzierung in einer Mehrjahrgangsklasse? ... Oder etwas, was dich, was si- sich jetzt noch von dem unterscheidet, was du gesagt hast?</p> <p>B: Grundsätzlich nicht ... es ist einfach viel ... sichtbarer, dass Unterschiede da sind, // I: mhm // B: wenn man in einer Mehrjahrgangsklasse arbeitet, dann sind die Unterschiede <u>viel</u> grösser, noch (viel) sichtbarer // I: mhm // B: vom ... ja die Spannweite, sage ich mal.</p>	<p>Frau Bregger versteht unter Differenzierung, dass die Kinder unterschiedlich weit seien in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten. Und sie versucht sie da, wo sie sind, abzuholen und zu unterstützen, was die Kinder einzeln brauchen. Sie hat also zwar ein gemeinsames Thema und es wird am gleichen gearbeitet, und trotzdem gibt sie kleine Hilfen oder zusätzliche Aufgaben oder Möglichkeiten, um sie zu fördern. Und in der Mehrjahrgangsklasse sind die Unterschiede noch viel grösser und sichtbarer, die Spannweite.</p>	<p>R15: Die Kinder seien <u>unterschiedlich weit in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten</u>. Sie <u>versuche</u>, sie da, wo sie sind, abzuholen und zu unterstützen, was die <u>Kinder einzeln brauchen</u>. Gemeinsames Thema, es wird am gleichen gearbeitet, aber <u>kleine Hilfen / Hilfestellungen oder zusätzliche Aufgaben</u>. In MJKL sind die Unterschiede noch viel grösser und sichtbarer.</p>
<p><b>5. Haltung Binnendifferenzierung im F-Unterricht</b></p>			
<p>5.1 Spielt Differenzierung in deinem F-Unterricht eine Rolle?</p>	<p>B: Ja. Immer wieder. ... Ähm ... zwar gibt es Dinge, die ich von allen einfordere, dass das alle tun müssen, so wie eine Art Grundlage. ... Aber dann ähm ... schaue ich darauf, was brauchen die Kinder, ich habe Kinder, die sind sehr stark in Sprachen, weil sie andere Sprachen auch können. Denen kann ich zusätzliches <u>Futter</u> geben, in dem Sinne. ... Da erwarte ich nochmals auch mehr, versuche ich mehr mit ihnen heraus zu ... filtern, ähm ich versuche diese Kinder so zu fördern, dass es ihn nicht langweilig wird, dass ich ihnen beispielsweise etwas komplexere Texte gebe, dass ich ganz <u>bewusst</u> schaue, was ... macht Sinn ... für dieses Kind, wo kann es sich auch weiterentwickeln? Dann habe ich Kinder, die kamen erst später in, in die</p>	<p>Differenzierung spielt in Frau Breggers Französischunterricht immer wieder eine Rolle, es gibt Dinge, die sie von allen einfordert, wie eine Art Grundlage, aber dann schaut sie darauf, was brauchen die Kinder; es gibt</p>	<p>R16: Differenzierung spielt in Frau Breggers Französischunterricht <u>immer wieder eine Rolle</u>, es gibt eine <u>Art Grundlage</u>, die sie von</p>

	<p>Schweiz, die sind noch ähm am Deutsch lernen. // I: mhm // B: Die haben zum Teil auch im Französisch noch weitere ... brauchen einfach andere Unterstützung, schon nur um den Auftrag auf Deutsch zu verstehen. Ähm die bei ... diesen Kindern versuche ich einfachere Texte oder Möglichkeiten (aufzugeben/ auch zu geben), so dass auch sie ... nicht überfordert sind. Ich möchte ja, dass die Kinder weder gelangweilt noch überfordert sind, sondern da überhaupt arbeiten können, was sie brauchen. ... // I: mhm // B: Was (unv.) spricht.</p>	<p>welche, die sind sehr stark in Sprachen sind, weil sie andere Sprachen auch können, denen kann sie zusätzliches Futter geben und erwartet mehr und versucht, sie so zu fördern, dass ihnen nicht langweilig wird Dann hat sie Kinder, die kamen erst später in die Schweiz und sind noch am Deutsch lernen, die brauchen einfach andere Unterstützung schon nur um den Auftrag auf Deutsch zu verstehen, und bei diesen Kindern versucht Frau Bregger, einfachere Texte oder Möglichkeiten zu geben, dass sie nicht überfordert sind. Sie möchte, dass sie weder gelangweilt noch überfordert sind.</p>	<p>allen einfordert, aber dann <u>schaue sie darauf, was die Kinder brauchen.</u> Starke Kinder erhalten zusätzliches Futter. Andere Kinder brauchen einfach andere Unterstützung schon nur um den Auftrag auf Deutsch u verstehen. Sie möchte, dass die Kinder <u>weder gelangweilt noch überfordert sind.</u></p>
<p>5.2 Andere/Weitere Formen von Differenzierung?</p>	<p>B: Ähm auch beispielsweise ähm brauchen einzelne Kinder länger um, ... um etwas zu, zu erarbeiten, // I: Ja // B: oder zu erlernen. Und andere sind schneller fertig, d.h. ich gebe ihnen ein Zusatzfutter, Zusatzmöglichkeiten, damit sie nicht ähm gleich lange wie die anderen einfach an diesem Thema sein müssen, weil sie können es ja schon. Somit gebe ich andere ... zusätzliche ... spannende äh ... ja Möglichkeiten, um, um sich noch weiter zu entwickeln. Ähm das ist jetzt beispielsweise haben sie ja im "Mille Feuilles" geändert gerade, (unv.) ähm überarbeitet und ... dort drin das "On Continue" ... heisst es, glaube ich, hinten // I: Mhm, hinten, ja // B: hat es ein paar solche Ideen, genau. // I: Ja // B: Und das sind auch solche Dinge, die ich jetzt in den letzten Jahren auch immer wieder zusätzlich ihnen geboten habe, und jetzt habe ich sie direkt im "Mille Feuilles" das sehr praktisch ist ((B lacht leicht)). // I: mhm // B: Genau. Dass ich dann ähm zum Teil wähle, oder sie wählen lasse, ... ähm was möchten sie</p>	<p>Einzelne Kinder brauchen länger, um etwas zu erarbeiten oder erlernen; andere sind schneller fertig, das heisst, Frau Bregger gibt ihnen Zusatzmöglichkeiten, damit sie nicht gleich lange wie die anderen am Thema sein müssen, weil sie es ja schon können. Im überarbeiteten Mille feuilles</p>	<p>R17: Einzelne Kinder <u>brauchen länger</u>, um etwas zu erlernen; <u>andere sind schneller fertig</u>. Frau Bregger gibt ihnen Zusatzmöglichkeiten, damit sie nicht gleich lange wie die</p>



	<p>noch zusätzlich tun, um ... auch das Gefühl zu haben, ja sie können ... weiter noch gehen, und, und sind nicht gelangweilt. // I: Mhm // B: Weil es ist einfach, das Tempo ist unterschiedlich // I: mhm, mhm // B: schnell, beispielsweise, auch mit dem Aufnehmen von ... von Wörtern, oder // I: mhm // B: beim ... bei der Aussprache, oder was auch immer. // I: mhm // B: Ich gebe beispielsweise auch eine ... Möglichkeit ... (ähm) ich schaue auch immer, welche Kinder haben die Möglichkeit zuhause zu üben. // I: mhm // B: Also für die (unv.) von dem Experiment ... klar arbeiten wir in der Schule, aber so einen letzten Schliff, um einfach nochmals zu üben, gebe ich es auch gerne nach Hause, damit sie täglich üben können. Und da schaue ich, welche Kinder haben die Möglichkeit, ich frage sie danach. Und diejenigen, die sagen, ich habe nicht wirklich jemanden, der mir helfen kann, denen ähm spreche ich dann den ganzen Text auf, ... so dass sie wirklich die Aussprache beispielsweise ganz gut üben können. Wir haben eine Plattform Google Drive ... wo sie Zugang haben, und ich sende ihnen das per Mail, so dass sie das wirklich dann anhören können. // I: Ah wow, mhm // B: Eine Möglichkeit, wie ich sie dann unterstützen kann.</p> <p>I: Mhm. Sehr gezielt so, für die, die das brauchen.</p> <p>B: Ja, genau. // I: Und da/ // B: Weil das sind genau die, die es wirklich brauchen.</p> <p>I: Ok. ... Ähm ... du hast jetzt, eben auch ... noch die, die quan ... titative Differenzierung, eben dass du mehr oder weniger Aufgaben gibst, angesprochen vorhin. Machst du auch noch Formen im Sinne von ... ähm ... Differenzierung nach Unterrichtsformen, wäre so ein Beispiel, dass sie über längere Zeit selbstständig in ihrem Tempo arbeiten, in Kleingruppen, oder alleine, zu zweit. Gibt es ... hier noch ... also je nach Sozialformen variierend, gibt es hier noch Beispiele, die dir vielleicht einfallen? ... // B: Ähm // I: Z/ Zu Differenzierung.</p> <p>B: temporär, mhm ... also das, beispielsweise bei, bei dieser (unv.) jetzt gerade, bei den Experimenten, da sind sie sehr unterschiedlich lange dran. Und ich lasse ... ihnen die Zeit, die sie brauchen. ... // I: Ja // B: Beispielsweise. Aber da sind sie bei mir immer alleine am Arbeiten. Ich mache sehr wenig (unv.) ... in der Gruppe zusammen ... weil ich dann schwierig finde, auch heraus zu finden, wer hat was davon gemacht. // I: mhm // B: ... Ähm wer kann wirklich ... was leisten? Ähm ... ich lasse sie immer wieder mal kurze Sequenzen beispielsweise austauschen oder einander unterstützen, aber so ... (dort) grundsätzlich dann alleine am Arbeiten, und dort ist das Tempo sehr unterschiedlich, (was sie) auch ... was sie als Unterstützung</p>	<p>(bezieht sich auf die Auflage 2019) hat es hinten ja so Arbeitsblätter "On continue". Jetzt sind sie direkt im Mille feuilles, sehr praktisch. Da wähle sie zum Teil oder lasse sie wählen. Sie schaut auch, welche Kinder die Möglichkeit haben, zuhause zu üben, und die Kinder, die sagen, ich habe niemanden, der mir helfen kann, denen spricht Frau Bregger den Text auf, sodass sie beispielsweise die Aussprache gut üben können. Bei den Experimenten sind die Kinder unterschiedlich lange dran und sie lässt ihnen die Zeit, die sie brauchen. Sie macht wenig in der Gruppe, weil es dann schwierig ist, herauszufinden, wer was gemacht hat. Es ist ihr wichtig, die Gruppen immer wieder zu tauschen, dass sie unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten.</p>	<p>anderen am Thema sein müssen, weil sie es ja schon können. Im überarbeiteten Mille feuilles hat es hinten Arbeitsblätter. Da wähle sie zum Teil oder lasse sie wählen. Sie schaut auch, welche Kinder die Möglichkeit haben, zuhause zu üben, und wer niemanden hat, denen <u>spricht Frau Bregger den Text auf</u>, sodass sie beispielsweise die Aussprache üben können. Bei den Experimenten sind die Kinder <u>unterschiedlich lange dran und sie lässt ihnen die Zeit, die sie brauchen</u>. Sie macht <u>wenig in der Gruppe, weil es dann schwierig ist, herauszufinden, wer was</u></p>
--	--	--	--

	<p>brauchen. ... So ... aber ich habe nicht so Lernteams oder Tandems, die über eine längere Zeit miteinander arbeiten. ... Das ist mir wichtig, dass die Gruppen immer wieder getauscht sind und ... gewechselt werden. Und ... dass sie unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten.</p>		<p><u>gemacht hat</u>. Sie <u>tauscht die Gruppen</u> immer wieder, damit sie <u>unterschiedliche Unterstützung</u> von <u>verschiedenen Kindern</u> erhalten.</p>
<p>5.3 Gibt es Materialien, die du den SuS zur freien Verfügung stellst?</p>	<p>B: Ja, sie haben ähm verschiedene ... Wörterbücher, die sie nutzen können. // I: mhm // B: ... Wir haben ... ei- äh Geräte ... wir haben Laptops, die sie brauchen können, und da habe ich ihnen Leo empfohlen. Dass sie ... beispielsweise vereinzelt Wörter, die sie ähm nachschauen möchten, oder verstehen möchten, dass sie da Leo brauchen, // I: Ja // B: das ... Leo.org. // I: Mhm, ok // B: Das ... ist eigentlich zur freien Verfügung, damit ... können sie wirklich selbstständig auch ... das dürfen sie selbstständig nutzen, ... sie dürfen auch die Revue nutzen, ... die sie haben. Ähm manchmal haben wir ... zusätzliche Blätter, die ich ihnen ... gegeben habe ... das dürfen sie auch nutzen. // I: Ja // B: ... Also für die (unv.) für die Vorbereitung (ist wirklich) mir wichtig, dass sie alles brauchen dürfen.</p> <p>B: Und ... je nach dem auch ähm ... was ihnen mehr (hebt Stimme an) entspricht. Und es gibt Kinder die ... fragen immer zuerst die Lehrperson (B lacht) // (I lacht) // B: Und ähm ... aber bei gewissen ... Dingen bin ich auch froh, dass sie mich fragen, nicht irgendwie dauernd Wörter nachschlagen. // I: mhm // B: So kann ich sie ... dazu bringen, ... damit sie verstehen ähm es muss nicht jedes Wort verstanden sein, ... sonder ... mit einer gewissen Hilfe ... ihnen aufzeigen, dass sie ganz vieles selber schon verstehen können, // I: mhm // B: dass sie sich nur vertrauen müssen, // I: mhm // B: dass es funktioniert. ... Und das klappt dann immer wie besser, das merkt man dann ... je länger sie bei mir sind, desto mehr haben sie sich daran gewöhnt, an diese Art und Weise.</p>	<p>Die Kinder können verschiedene Wörterbücher nutzen, und sie haben Geräte, Laptops die sie brauchen können, und da habe sie den Kindern LEO empfohlen, das sei eigentlich zur freien Verfügung und das dürfen sie selbstständig nutzen. Sie dürfen auch die Revue nutzen und zusätzliche Blätter. Zur Vorbereitung sei ihr wichtig, dass sie alles brauchen dürfen.</p>	<p>R18: Wörterbücher, Laptops mit LEO stünden zur freien Verfügung und das dürfen die Kinder <u>selbstständig nutzen</u>. Auch die Revue und zusätzliche Blätter – zur Vorbereitung sei ihr wichtig, dass sie <u>alles brauchen</u> dürfen.</p>
<p>5.4 Weitere Beispiele aus deinem F-Unterricht zur Differenzierung?</p>	<p>B: Ich kann vielleicht ein Beispiel machen, im "<i>Mille Feuilles 5</i>" gibt es Experimente und ähm ... damit diese Experimente auch nicht langweilig werden, habe ich zusätzlich solche Experimente ähm aus bestehenden Büchern, aus dem französischen Sprachgebiet ähm ... genau so aufgebaut und ((räuspert sich)) entwickelt, somit habe ich eine grössere Auswahl, und ich ähm gebe den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit nach ihren Interessen Experimente zu wählen, (diese) schreiben (mir/wir) dann aber mehrere Experimente auf, und ich teile sie</p>	<p>Im 5. Schuljahr gibt es die Experimente und damit die nicht langweilig werden, hat Frau Bregger aus bestehenden Büchern weitere Experimente entwickelt und hat</p>	<p>R19: Frau Bregger hat aus bestehenden Büchern weitere Experimente entwickelt und <u>hat so eine</u></p>

	<p>dann so zu, wie es ihren sprachlichen Fähigkeiten entspricht. Also was die zu leisten vermögen. Und so können alle an Experimenten arbeiten, aber auf ganz unterschiedlichen Levels.</p> <p>I: Und ... teilst du ... die Levels dann zu, oder machen sie das // B: Ja // I: nach ihren Interessen? Oder? ...</p> <p>B: Sie wissen die Levels der einzelnen Experimente eigentlich nicht. Das weiss ich nun aus Erfahrung, weil ich weiss ... das ist komplexer, dieses Experiment ist relativ einfach, da braucht es viel Wissen und viel ähm Können dazu, // I: mhm // B: und die dürfen nach Interessen mehrere Experimente aufschreiben. Und ich teile sie dann so zu, dass es eben vom Level her passt. // I: Ok // B: Darum müssen sie mehrere aufschreiben. // I: Ja // B: Damit sie immer noch das Gefühl haben: "Ja, ich konnte wählen." // I: mhm // B: Aber ich teile sie dann schlussendlich so zu, wie ich sie nun kennen gelernt habe, von // I: nach ihrem // B: ihrem Stand her, ihrem Leistungsstand.</p>	<p>somit eine grössere Auswahl. Die Kinder können nach ihren Interessen Experimente wählen, sie schreiben aber mehrere Experimente auf und Frau Bregger teilt die Kinder dann so zu, wie es ihren sprachlichen Fähigkeiten entspricht. So arbeiten alle an den Experimenten, aber auf unterschiedlichen Levels, diese Levels wisse aber einfach Frau Bregger aus Erfahrung, damit die Kinder das Gefühl haben, ich konnte wählen.</p>	<p><u>grössere Auswahl.</u> Die Kinder können nach ihren Interessen Experimente wählen, müssen aber mehrere aufschreiben und werden dann <u>zugeteilt entsprechend ihren sprachlichen Fähigkeiten.</u> So arbeiten alle <u>auf unterschiedlichen Levels</u> an den Experimenten und die Kinder <u>haben das Gefühl, ich konnte wählen.</u></p>
<b>6. Praktische Umsetzung Binnendifferenzierung F-Unterricht</b>			
<p>6.1 Lehrmittel und Stichwort Differenzierung?</p>	<p>B: Ähm ... als ich begonnen habe, hatte ich das Gefühl, es ... ich habe da noch nicht so viel dahinter gesehen. ... Es ist noch so ... es war noch so schwierig. ... Und das ... hat viel mit Erfahrung auch zu tun. Und die Erfahrung gebe ich auch gerne weiter. Ich habe verschiedene Personen, die ich unterstütze im Französisch. Und denen ich dann ... von dieser Er/ ... ja die können dann von meiner Erfahrung pro/ profitieren, in dem ich // I: schön // B: ihnen dann eben sage, welches Experiment beispielsweise ein eher ein einfacheres ist. Und welches ist komplexer // I: Ja // B: zu verstehen, und zu bearbeiten, oder ... Solche Dinge, das- vieles hat mit Erfahrung auch zu tun, mit mehrmaligem durchgehen mit den Schülerinnen // I: Ja // B: und das durch/ oder da ... auszuprobieren. Ähm ... dass es funktioniert. // I: Ja // B: ... Ähm es gab ein paar Hinweise, auch schon vorher im Lehrmittel drin für ... ähm ... Differenzierung. ((atmet hörbar ein)) Das hat ... teilweise geholfen ähm mit der 6. Klasse, aber das hat auch</p>	<p>Zuerst hatte sie da noch nicht so dahinter gesehen, es war noch so schwierig gewesen, aber es habe viel mit Erfahrung zu tun und diese gebe sie auch gerne weiter, sie habe verschiedene Personen, die sie unterstütze in Französisch. Und diese Personen können dann von ihrer</p>	<p>R20: Zuerst hatte sie nicht dahinter gesehen, <u>es sei noch schwierig gewesen</u>, aber es habe viel mit Erfahrung zu tun und diese gebe sie auch gerne weiter, <u>sie habe verschiedene</u></p>

	<p>viel mit ... den ja ... mit ... m/ mit der Ausbildung zu tun. Also mit (unv.) ja <u>weiss</u>, was es für Möglichkeiten gibt. ... Ähm ... da habe ich nicht viel davon Gebrauch gemacht, im Sinne von "Ah das war mir neu." ... Und das was jetzt geliefert wird, mit der Überarbeitung, fi- das finde ich sehr gut. Ähm weil viele Dinge habe ich vorher selber so ... mir ((B lacht)) ... entwickelt, // I: mhm // B: und, und, und hergestellt, um, um die Schülerinnen entweder zu unterstützen oder um ihnen mehr ... Möglichkeiten zu geben, zu bieten. Und (dann) gab es wieder neuere Dinge auch ... die wieder, ja, die, die super waren. Die ich sehr gerne einsetze, die ich so noch nicht n- ja an diese Dinge habe ich so noch nicht gedacht. Und die geben immer wieder neue Inputs ... und Ideen, das ist sehr, sehr praktisch jetzt.</p> <p>I: Ja. ... Also würdest du sagen, ... das Lehrmittel, das unterstützt dich beim Differenzieren oder eher nicht?</p> <p>B: Jetzt die überarbeitete Version, ja.</p>	<p>Erfahrung profitieren, indem sie ihnen sage, welche Experimente eher einfacher und welche komplexer seien. Solche Dinge haben auch mit Erfahrung und mit mehrmaligem Durchgehen mit den SuS zu tun durch Ausprobieren. Es gab Hinweise, auch schon vorher in MF für Differenzierung, das habe teilweise geholfen, aber da habe sie nicht viel davon Gebrauch gemacht im Sinne von «Das war mir neu», aber die Überarbeitung finde sie sehr gut, weil vorher habe sie selber so Dinge entwickelt und hergestellt, um die Lernenden zu unterstützen und ihnen mehr Möglichkeiten zu bieten. Und dann gab es wieder neuere Dinge die super waren und die sie gerne einsetzte, und die geben immer wieder neue Inputs und Ideen, das sei sehr praktisch jetzt.</p> <p>Die überarbeitete Version unterstütze sie beim Differenzieren.</p>	<p><u>Personen, die sie unterstütze in Französisch.</u> Und diese Personen können dann von ihrer Erfahrung profitieren. Solche Dinge haben auch mit Erfahrung und mit mehrmaligem Durchgehen mit den SuS zu tun <u>durch Ausprobieren.</u> Es gab Hinweise, auch schon vorher in MF für Differenzierung, aber da habe sie nicht viel davon Gebrauch gemacht, aber die Überarbeitung finde sie sehr gut, weil vorher habe sie selbst so <u>Dinge entwickelt, um die Lernenden zu unterstützen und ihnen mehr Möglichkeiten zu bieten.</u> Die <u>überarbeitete Version</u></p>
--	---	---	---

			<u>unterstütze sie beim Differenzieren.</u>
6.2 Wie laufen die kommenden F-Lektionen ab?	<p>B: Genau, vorher habe ich keinen Unterricht mehr ((B lacht)). // I: Ja // B: ... Ähm ... nach den Weihnachtsferien, die 5. Klasse, wir wechseln da immer die ersten zwei Parcours, wir haben zuerst Experimente gemacht ... wir sind jetzt am Parcours 1 mit den (<i>Événement</i>) und (unv.) ... ähm dort ... sind wir uns am Einarbeiten. ... Ähm inhaltlich äh ... thematisch aufgreifend und ... sie dazu motivieren, sich ... Gedanken zu machen, was, was sie toll fänden, und wovüber sie gerne ... mehr wissen möchten in der 5. Klasse. Und die 6. Klasse ist fleissig am ... Texte vorbereiten, Entschlüsselungshilfen bieten ... für die anderen Klassenkameraden zu äh verschiedenen (unv.) ... // I: mhm // B: was sie ... sehr gerne machen, und auch ... diese Klasse, die ich jetzt habe, sehr <u>schnell</u> ist, und sehr <u>willig</u> ist, das ist wirklich toll. ... Denn ... die grosse Freude haben am ... verstehen, dass sie ja das wirklich können, so ganze Texte entschlüsseln, mit wenigen Wörtern, die sie zusätzlich ... ähm ... übersetzen. // I: mhm // B: ... Es zeigt, es ist bei ihnen halt auch Übertritt ... zeit in dem Sinne. Wir hatten im November ein Gespräch mit der 6. Klasse. Wir haben zuerst einmal ausgetauscht, wo sehen wir die Kinder ... und wir haben ihnen Ziele mitgegeben, ... woran sie noch arbeiten müssen, oder was uns noch zeigen sollen, ... wozu sie fähig sind, und ähm ... sie sind jetzt voll in dieser Phase, wo sie das auch leisten wollen. Um zu zeigen, dass sie wirklich in diesem ... besprochenen äh ... Level oder Niveau ... auch wirklich ... ja dort hineinpassen. // I: Ja // B: ... Und sie haben jetzt grosse Freude auch gerade ... zu merken, dass sie wirklich sehr viel können. // I: Ja // B: ... Ja, ja.</p>	<p>... die Klasse, die sie jetzt habe, sei sehr schnell und willig, das sei wirklich toll, die haben grosse Freude am Verstehen und können wirklich so ganze Texte entschlüsseln mit wenigen Wörtern, die sie zusätzlich übersetzen. Es sei halt auch Uebertritt. Sie haben zuerst ausgetauscht, wo sie die Kinder sehen, und ihnen Ziele mitgegeben, woran sie noch arbeiten müssen, wozu sie fähig seien, und sie seien voll in dieser Phase, wo sie das auch leisten wollen um zu zeigen, dass sie wirklich in diesem besprochenen Level hineinpassen und sie haben jetzt grosse Freude zu merken, dass sie wirklich sehr viel können.</p>	<p>R21: die Klasse, die sie jetzt habe, sei <u>sehr schnell und willig</u>. Sie haben zuerst ausgetauscht, wo sie die Kinder sehen, und ihnen Ziele mitgegeben, woran sie noch arbeiten müssen, <u>wozu sie fähig seien</u>, und sie seien voll in dieser Phase, wo sie das auch leisten wollen, um zu zeigen, dass sie wirklich in diesem besprochenen Level hineinpassen und sie haben jetzt grosse Freude zu merken, dass sie wirklich sehr viel können.</p>
6.3 Selektion?	<p>B: ((langsamer)) Ich finde es jetzt ((normal)) viel einfacher als vorher. Ich hatte auch noch "<i>Bonne Chance</i>" unterrichtet, ... und jetzt ist es mir deutlich klarer ((B lacht)) (es zeigt)-</p>	<p>Frau Bregger findet es jetzt einfacher vorher mit «<i>Bonne chance</i>». Es sei deutlich</p>	<p>R21: Frau Bregger findet die Selektion jetzt</p>

	<p>B: Finde ich es jetzt <u>viel</u> klarer und <u>viel</u> deutlicher, weil man wirklich sieht, wo, wo stehen die Kinder. // I: Ja // B: Was ... ha/ können sie leisten, was sind sie <u>fähig</u> und wie gehen sie <u>um</u>, ... mit all diesen ähm verschiedenen <u>Schwierigkeiten</u>, // I: mhm // B: die auf sie zukommen. Ich finde es sehr viel einfacher ... herauszufinden, wo die Kinder am besten ähm platziert sind, ... um dann in der Oberstufe auf ihrem Niveau weiter ... lernen zu können. ... Finde ich einfacher.</p> <p>B: ... Ähm // I: Oder was macht es einfacher? // B: mich dünkt ... früher war es so dass viele einfach ... lernen konnten, mit viel <u>lernen</u> konnte man relativ gut ... sich irgendwo nach oben kämpfen. ...</p> <p>I: Also mit Fleiss ... ein bisschen? Ja, ja.</p> <p>B: Mit Fleiss, genau. Und jetzt ist es mehr den Fähigkeiten entsprechend, weil sie können gar nicht viel ... wahnsinnig mit Fleiss üben, oder so ... es hat vieles zu tun, zum <u>Verstehen</u> wie die Sprache funktioniert, ähm können sie Dinge umsetzen? Können sie Dinge immer noch umsetzen von früher? ((atmet hörbar ein)) Ähm können sie Sachen verstehen, wie gehen sie damit um? // I: mhm // B: Es hat ... es zeigt viel <u>mehr</u> ... wo, wo // I: umfassender, so // B: dass sie stehen. Was (zeigt) ... ja, wozu sie fähig sind. // I: Ja. // B: Aus meiner Sicht. // I: Ja // B: Und es zeigt mir auch, eigentlich, ich habe ja jetzt über 10 Jahre Übertritte ... // I: Ja // B: Ich habe in den letzten Jahren hatte ich kaum mehr ein Kind, das gewechselt hat. Und wenn es gewechselt hat, dann war es eigentlich schon so, dass ich ... dachte, mmm es könnte sein, dass es das Kind, dass das Kind trotzdem irgendwie so in der letzten Phase der 6. Klasse ... so <u>viele</u> Fortschritte gerade machen konnte, das ich gedacht habe: "Oh das könnte sein, dass das Kind dann noch später aufsteigt. // I: Ja // B: ... Und das hat es mir eigentlich bewiesen, dass das wirklich so ist. ...</p> <p>B: ((fällt I ins Wort)) Genau, habe ich jährlich auch die Kontrollen, kann (unv.)- oder wir haben e/ im Dezember immer Rückmeldeggespräche, // I: Ja // B: wo stehen die Kinder, // I: Ja // B: wie sind sie drin und wir haben direkt im Februar wieder Übertritte. // I: Ja genau // B: Das heisst, es gibt (wirklich) regelmässig Rückmeldungen, die ... was ich gleich wieder umsetzen kann, // I: Ja // B: wo ich merke, ja das ... das Level stimmt, was ich ... ähm ... da gedacht habe, wo // I: Ja // B: wo es am besten hingehört.</p>	<p>klarer, weil man wirklich sieht, wo die Kinder stehen. Früher sei es so gewesen, dass man mit viel lernen sich gut irgendwo nach oben gekämpft habe und jetzt sei es mehr den Fähigkeiten entsprechend, weil sie können gar nicht viel mit Fleiss üben, können sie Dinge umsetzen, Sachen verstehen, wie gehen sie damit um? Es zeige viel umfassender, wo sie stehen, wozu sie fähig seien.</p> <p>Die Lehrperson erzählt, dass sie in den letzten 10 Jahren kaum mehr SuS hatte, die in der Oberstufe noch Niveau wechselten. Und wenn es trotzdem einen Wechsel gab, war das meistens schon im 2. Semester des 6. Schuljahres zu sehen, dass das Kind grosse Fortschritte machte.</p>	<p>einfacher als vorher mit «<i>Bonne Chance</i>». <u>Es sei deutlich klarer, weil man wirklich sehe, wo die Kinder stünden</u>. Früher habe man sich <u>mit viel lernen gut nach oben kämpfen können</u> und jetzt entspreche es mehr den Fähigkeiten, weil <u>mit Fleiss üben ginge gar nicht mehr</u> so. Jetzt zeige es <u>viel umfassender</u>, wo sie stehen und wozu sie fähig seien.</p> <p>Die regelmässigen Rückmeldungen zeigen ihr, das Level stimmt, was sie gedacht habe, wo das Kind am besten hingehöre.</p>
<p><b>7. Wunschvorstellung</b></p>			

<p>7.1 Wie sähe dein idealer jahrgangsübergreifender F-Unterricht aus?</p>	<p>B: Oh ((B lacht)) // I: ((I1 lacht)) // B: ... dann würde ich gemeinsam arbeiten, mit 5. und 6. Klasse, einem gemeinsamen Thema. Ähm ... // ((I1 lacht)) // B: nicht mit unterschiedlichen ... äh ... Magazin, // I: Ja // B: in dem Sinne. Dann würden alle am gleichen Arbeiten können. Dann hätte ich ähm ... dann wären wir sicher zu zweit im Unterricht, mindestens. // I: Ja // B: ... Ähm ...</p> <p>I: Also zwei Lehrpersonen, so meinst du?</p> <p>B: Zwei Lehrpersonen, genau. Ähm es werden ... // ((I1 lacht)) // B: kleine Gruppen ((B lacht)) ... ähm ... man könnte die Kinder sehr individuell fördern, indem man ihnen nicht ... den, den Weg vorgibt, finde ich sehr schwierig, (ich kann) das ... habe ich noch nie geschafft, dass sie selbstständig am Magazin arbeiten können, wo ... immer sie durchwollen. Das wäre ja die Idee vom ... vom Lehrmittel- // I: mhm // B: dass sie selber bestimmen können, welche Aufgabe ich jetzt löse. ... Das finde ich aber sehr schwierig, wenn ich alleine bin ((B lacht leicht)).</p> <p>B: Ähm ... ja dann hätten sie auch ... alle ein Tablet zur Verfügung. // I: ((I1 lacht leicht)) Ja. // B: Mit dem sie ... immer alles sofort anhören könnten, dann gäbe es kein Problem mit ... äh ... der Plattform im Internet ... dann ... ja, dass man sich immer wieder einloggen muss, oder die Sachen runterladen muss, oder (sich) irgendwie ja es funktioniert ja manchmal und manchmal dann wieder nicht und so ... (von dann an) würde es immer klappen ((B lacht)). // ((I1 lacht leicht)) // B: Und wir hätten viel mehr Lektionen Französisch, als jetzt ((B lacht leicht)).</p> <p>I: Wie viele? // B: Genau. // I: So etwa ... (hättest du gerne)?</p> <p>B: ((fällt I ins Wort)) Mehr als drei. ... Uh ... täglich eine ... mindestens oder zwei ... (unv.) // I: Ah ok. ((I1 lacht)) // B: ((B lacht)) Wunschvorstellung.</p> <p>I: Ja, ja. Ja, ja. Nein, das ist super ((I1 lacht leicht)). Ok. Und ... alles mit allen gemeinsam machen, also ... am gleichen Gegenstand quasi wären alle.</p> <p>B: Ja, weil das ist das, was ich gerne, eigentlich so arbeite ich gerne, mit der ... 4. bis 6. Klasse, ... das bevorzuge ich auch sehr gerne. // I: Das machst du ja auch in anderen Fächern, oder? (unv.) // B: (dass sie am) gleichen ... Gegenstand arbeiten können, genau.</p>	<p>In ihrem idealen jahrgangsübergreifenden Fremdsprachenunterricht würde sie mit beiden Jahrgängen an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Nicht mit unterschiedlichen Magazines. Dann würden alle am gleichen Arbeiten können. Dann wären sie sicher mindestens zu zweit im Unterricht, zwei Lehrpersonen. Und man könnte die Kinder sehr individuell fördern, indem man ihnen nicht den Weg vorgibt, das habe sie noch nie geschafft, selbstständig am Magazine arbeiten zu können, das wäre ja die Idee vom Lehrmittel, dass sie selbst bestimmen können, welche Aufgabe gelöst werde, aber das findet sie alleine sehr schwierig. Alle hätten ein Tablet zur Verfügung und es gäbe keine Probleme mit der Plattform und dass man sich immer wieder einloggen muss und Sachen runterladen muss, es würde immer klappen. Und man hätte mehr Französisch. . Und sie wäre gerne zu zweit im Unterricht</p>	<p>R22: Frau Bregger möchte mit beiden Jahrgängen an einem <u>gemeinsamen Thema arbeiten</u>. Sie wären <u>mindestens zu zweit im Unterricht</u>. Man könnte die Kinder sehr individuell fördern, indem man ihnen nicht den Weg vorgebe, sondern sie <u>selbstständig und selbstbestimmt arbeiten lassen</u> könne, aber das sei allein sehr schwierig. Alle hätten ein Tablet und es gäbe keine technischen Probleme. <u>Mehr Französischlektionen</u> – täglich mindestens eine oder zwei.</p>
--	--	--	--

	<p>I: Äh ... ich finde, das hast du schön gesagt, und ... ich möchte doch nochmals auf deine ... ähm auf dein Idealbild eingehen. // B: mhm // I: N- Nur ob ich das richtig verstanden habe, ... wenn du das Lehrmittel dazu auch wählen könntest, welches wäre das?</p> <p>B: Ich würde damit blei- dabeibleiben. // I: Ja, das schon. // B: Ich finde es gut. Ich arbeite gerne damit, // I: mhm // B: und ... ich kenne gar kein anderes Lehrmittel. // I: Ja // B: ... W- Wüsste ich nicht äh wie das funktioniert, // I: mhm // B: ausser "<i>Bonne Chance</i>", das wir jetzt definitiv nicht mehr hervorholen müssten. // ((I1 lacht leicht)) // B: Ähm ... ja ich habe mich auch gefr- gefragt in der letzten Zeit, also die ... (das jetzt) ... thematisiert wurde, ja ... Lehrmittelfreiheit, habe ich mich gefragt: "Ja, welches dann? // I: mhm // B: Welches gibt es noch ab der 3. Klasse?" ((B lacht)) // I: mhm, mhm // B: (unv.) Nein, aber auch wenn es ein anderes gäbe, im Moment bleibe ich dabei. // I: Ja // B: Das ist ganz klar.</p>	<p>mit kleinen Gruppen und man könnte die Kinder individuell fördern. Und alle hätten ein Tablet und es gäbe keine technischen Probleme. Und man hätte viel mehr Lektionen Französisch, jeden Tag mindestens eine oder zwei.</p>	
<b>8. Übriges</b>			
<p>8.1 Ergänzungen zu Differenzierung?!</p>	<p>B: Ich sage immer den Kindern: "Es tut mir leid, aber ihr werdet bis Ende 9. Klasse nicht Französisch <u>beherrschen</u>." TR</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: "Dafür müsst ihr dann ... euch irgendwo ein- einige Monate ... noch hinge- begeben, sei das nach Frankreich, sei es nach Kanada, nach wo auch immer ... dann, dann könnt ihr davon profitieren, dann könnt ihr aufbauen, auf dem was ihr habt. // I: mhm // B: ... Wir haben wie jetzt ... die Möglichkeit, sage ich ihnen immer, ihr lernt vieles, was ihr bis Ende 9. könnt, wie ihr mit einer Sprache umgehen müsst, wie ihr lernt, wie ihr ... beispielsweise ähm ... mit, mit einem Text umgehen könnt, bei dem ihr nicht alles <u>versteht</u>. Und da- das lernen sie sehr <u>gut</u>, finde ich, mit diesem Lehrmittel. ... Ähm aber wirklich ... <u>beherrschen</u>, tut man ja wirklich erst, wenn man mehrere Monate irgendwo // I: mhm // B: ist. ... // I: Ist ja auch/ // B: Und ich gebe ihnen die Freude mit, dass sie das einmal tun sollen ((B lacht)).</p> <p>I: Ja ((I1 lacht)) ... Schön. Ja. Also // B: Genau // I: das ist dein Ziel eigentlich da- jetzt dass sie ... Freude haben, und dass sie ... ja // B: Sehr. Ja. // I: ... lernen, die Strategien eigentlich lernen, dazu, // B: unbedingt // I: das Handwerk sich holen.</p>	<p>Sie sage immer zu den Kindern, dass sie bis Ende Schulzeit Französisch nicht beherrschen werden, dafür müssten sie sich dann noch irgendwo einige Monate hin- begeben, nach Frankreich oder Kanada, und dann profitieren und darauf auf- bauen, was sie haben. Aber wirklich beherrschen, tue man ja wirklich erst, wenn man mehrere Monate irgendwo hingehe und sie gebe ihnen die Freude mit, dass sie das einmal tun sol- len.</p> <p>Und sie nerve sich immer wieder über Lehrpersonen,</p>	<p>R23: Frau Bregger sagt den Kindern, dass sie <u>bis Ende Schulzeit Französisch nicht beherrschen</u>, dafür müssen sie dann noch einige Monate nach Frankreich oder Kanada gehen, aber <u>sie gebe ihnen die Freude mit, das einmal zu tun</u>.</p> <p>Die Kinder seien logisch für Englisch mehr motiviert, es liege ja</p>



	<p>B: Ja. ... Und ich nerve mich immer wieder über Lehrpersonen, die behaupten, die <u>können</u> nicht die Kinder ... die <u>wollen</u> nicht, sie sind nicht motiviert, und, und, und. // I: mhm // B: Logisch sind sie beim Englisch ... <u>mehr</u> motiviert, // I: mhm // B: es ist auch ... <u>näher</u> an ihrem ... Lebensalltag, und trotzdem finde ich, bei mir gehen die Kinder sehr motiviert weiter ... (wirklich) zu einem Grossteil. Und wenn ein Kind unmotiviert ist, dann haben wir was falsch gemacht. // I: mhm ... hmm // B: Weil dann ... ist es vielleicht unmotiviert, weil es ... weil es sich ... weil es irgendwie ... viel zu grosse Schwierigkeiten hat, dann haben wir verpasst es vielleicht ähm ... so individuelle Lernziele zu setzen oder so ... // I: mhm, mhm // B: Ich finde, da haben wir ... eine grosse Verantwortung wie wir mit den Kindern arbeiten und was für eine Haltung wir ihnen mitgeben.</p>	<p>die behaupten, dass die Kinder nicht motiviert seien, logisch seien sie bei Englisch mehr motiviert, es sei auch näher an ihrem Lebensalltag, und trotzdem finde sie, die Kinder gehen bei ihr motiviert weiter. Wenn ein Kind unmotiviert sei, haben wir was falsch gemacht. Dann habe sie es vielleicht verpasst, individuelle Lernziele zu setzen. Da haben Lehrpersonen eine grosse Verantwortung, wie sie arbeiten würden und was für eine Haltung den Kindern mitgegeben werde.</p>	<p>auch näher an ihrem Lebensalltag, und trotzdem gehen die Kinder bei ihr motiviert weiter, sonst habe sie etwas falsch gemacht. Vielleicht verpasst, individuelle LZ zu setzen. Da Was für eine <u>Haltung die Lehrpersonen den Kindern mitgeben</u>, sei eine grosse Verantwortung.</p>
<p>8.2 Broschüre «MF in MJKL» auch hilfreich für die 5./6. Klasse?</p>	<p>B: Aha, okay, weil die habe selber noch nie gesehen. Könnte ich mir vorstellen, dass die hilfreich ist für neue Lehrpersonen. Später irgendeinmal, wenn man die Erfahrung hat, schafft man das glaube ich selber auch umzusetzen, wenn man das will ((lacht)) und einem das wichtig ist so. Ich denke durch die Erfahrung jetzt, die ich habe, selber im Unterricht, als ich die Mehrjahrgangsbroschüre angeschaut habe, habe ich gedacht "Okay, das mache ich alles", sprich <i>consignes</i> und und und. Genauso mit der Erfahrung, da konnte ich wenig Neues draus herausnehmen, weil es bei mir so funktioniert, grundsätzlich der Unterricht. Aber eben, vielleicht für neue Lehrpersonen oder Lehrpersonen, die neu mit Mehrjahrgangsklassen unterrichten und mit dem <i>Mille feuilles</i>, könnte das eine gute Hilfe sein.</p>	<p>Frau Bregger habe die Broschüre selber noch nie gesehen, könnte sich vorstellen, dass sie hilfreich sei für neue Lehrpersonen, aber mit Erfahrung schaffe man das wohl auch selber.</p> <p>Könnte aber eine gute Hilfe sein für Lehrpersonen, die neu mit MJKL / mit MF unterrichten.</p>	<p>R24: Frau Bregger kennt Broschüre nicht, denkt aber, dass sie für Lehrpersonen, die neu mit MJKL oder MF unterrichten, eine Hilfe sein könnte.</p>
<p>8.3 Ergänzungen und Präzisionen?</p>	<p>B: Es war sehr spannend. Ich hatte einmal auch meinen Gottebueb bei mir in der Klasse. Er ist selber französischsprachig und lebt in der Westschweiz und der kam mal eine Lektion-also einen Morgen in die Klasse und wir haben wirklich auf Französisch Lektion dann</p>	<p>Frau Bregger habe ein Patenkind, das französischsprachig sei, für einen</p>	<p>R25: AdL wollen sie eigentlich in allen</p>

	<p>gemacht. Und es war sehr schön zu sehen, dass die Kinder ihn verstanden haben und auch umgekehrt, er hat die anderen Kinder verstanden als sie sich auf Französisch beispielsweise (unv.) haben. Und dass das wirklich funktioniert hat und ich habe so das Gefühl gehabt, das hat ihm gutgetan, so eine positive Rückmeldung auch "man versteht mich, ah ich kann auch was verstehen von einem Kind, das wirklich nichts anderes kann als französisch", in dem Sinn. //</p> <p>I: Und dass eben diese Sprache auch wirklich spricht so, das zu zeigen auch. //</p> <p>B: Genau, genau. Und ich versuche den Kindern immer wieder aufzuzeigen, keine Panik zu haben vor diesem Französisch, auch ich verstehe nicht alles, Franzosen sprechen sehr oft sehr schnell ((lacht)). Und nach der neunten Klasse beherrscht man die Sprache nicht, das ist aber ganz normal. Wenn die sie wirklich beherrschen wollen, dann sollen sie dann sich irgendwie einen Job suchen oder ein paar Wochen oder Monate in einem französischsprachigen Gebiet sein, einfach um aufzuzeigen, dass das, was sie können, ist völlig normal, auch wenn sie vielleicht andere Dinge mal hören. Aber ich finde sie machen wirklich gute Fortschritte und die können vieles verstehen, mit den Strategien, die sie von der dritten Klasse an lernen, ist vieles möglich. Genau. //</p> <p>B: Ganz was anderes, es wäre möglich von der Anzahl Kinder her, in den meisten Fällen wäre es kein Problem. Aber wir haben uns bewusst dafür ausgesprochen, wenn wir schon AdL wollen, dann wollen wir es eigentlich in allen Fächern. Und das ist auch der Grund, warum wir geschaut haben, dass auch Französisch und Englisch, wirklich, dass Sequenzen da sind, mit beiden Klassen gemischt, dass das eben durchgeführt werden kann.</p>	<p>Morgen mit in die Schule genommen. Es sei schön gewesen, dass die Kinder ihn verstanden haben und umgekehrt. Dass das wirklich funktioniert hat, das habe ihnen gutgetan.</p> <p>Sie versuche, den Kindern aufzuzeigen, keine Panik zu haben vor diesem Französisch, auch sie verstünde nicht alles, denn Franzosen sprechen oft sehr schnell. Es sei normal, nach der 9. Klasse die Sprache nicht zu beherrschen.</p> <p>AdL wollen sie eigentlich in allen Fächern, auch in Französisch und Englisch, wirklich.</p>	<p>Fächern, auch in Französisch und Englisch, wirklich.</p>
--	--	--	---

### Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Frau Eggli

Kategorie	Transkription	Paraphrase	Reduktion
<b>1. Haltung Franzunterricht MJKL</b>			
1.1 Unter-richtest du gerne mit MF? Warum?	B: Ja, sehr gerne. Also ((lacht)) ich hatte auch meine Startschwierigkeiten und ja, bin geschwommen am Anfang, aber ich denke, jetzt mit der Zeit weisst du auch, was wichtig ist und was vielleicht nochmal kommt oder wo du auch, ja, mal dir noch etwas holst. Und wir hatten in der Region bis letztes Jahr eine Franzgruppe und das hat mir so für den Start hier auch sehr geholfen, einfach so die Absprachen, dass wir das alle gleich machen, der gleiche Wortschatz und so. Aber ich habe es wirklich sehr gerne.	Frau Eggli unterrichte sehr gerne mit MF, hatte aber auch ihre Startschwierigkeiten und sei geschwommen am Anfang, aber jetzt mit der Zeit wisse man, was wichtig sei und was vielleicht nochmals kommt. Bis letztes Jahr hatten sie in der Region eine Franzgruppe und das habe ihr für den Start hier auch sehr geholfen, die Absprachen, dass alles gleich gemacht werde, gleicher Wortschatz und so.	R1: Frau Eggli unterrichtet sehr gerne mit MF, hatte aber <u>Startschwierigkeiten</u> und sei geschwommen am Anfang, aber <u>jetzt mit der Zeit</u> wisse man, was wichtig sei. Die Franzgruppe in der Region bis letztes Jahr und die Absprachen haben ihr geholfen.
1.2 Wie arbeitest du mit 2 Niveaus?	B: Also ich denke, es hat klar den Vorteil, dass sie, ehm, ja, sie nehmen ja dann trotzdem, auch wenn sie es jetzt noch nicht haben nehmen sie etwas auf und sagen dann: „Ah, das habe ich da schon mal gehört und das haben wir auch gemacht“, und es gibt mir halt auch einfach die Möglichkeit, dass gerade die Jüngeren dann halt auch schon Themen von, also dass wir ein bisschen vorgreifen können und sie das auch schon mal gehört haben und wirs dann, wenn es dann bei ihnen gerade ganz aktuell ist, festigen. Und ich habe halt auch immer so wie Hilfspersonen dabei. Also wenn ich mit allen am Gleichen arbeite, habe ich die Sechsteler die da vielleicht schon sicher sind und ich kann die gut einsetzen. Es entlastet mich ja auch jetzt in einer	Für Frau Eggli hat der Unterricht mit mehreren Jahrgängen klar den Vorteil, dass die Kinder etwas aufnehmen und merken, dass sie das schon mal gehört oder gemacht haben. Ihr gibt es die Möglichkeit, dass man ein bisschen vorgreifen kann und festigen	R2/3: Die Kinder nehmen etwas auf und merken, dass sie das schon einmal gehört oder gemacht haben. Sie kann
1.3 Wie stehst du zur Aussage: Es ist möglich, guten F-			

<p>Unterricht in einer MJKL zu machen?</p>	<p>Vierjahrgangsklasse. Also ich denke, es ist schon möglich, dass alle voneinander profitieren können.</p>	<p>kann, wenn es bei den Kindern ganz aktuell ist. So hat sie halt auch immer so Hilfspersonen dabei. Wenn sie mit allen am Gleichen arbeitet, kann sie die Kinder des 6. Schuljahres gut einsetzen und das entlastet sie. Sie denkt, es ist schon möglich, dass alle voneinander profitieren können.</p>	<p>vorgreifen und festigen. Sie hat halt auch immer so <u>Hilfspersonen</u> dabei und kann die Kinder des 6. SJ einsetzen, <u>das entlaste sie</u> in der Vierjahrgangsklasse. Sie denkt, es sei schon möglich, <u>dass alle voneinander profitieren können.</u></p>
<p>1.4 Inwiefern denkst du, können ältere SuS von jüngeren profitieren?</p>	<p>B: Also, was ich jetzt ganz stark merke, bei R., sie nimmt ganz viel auch von Zuhause, von ihren Eltern und Geschwistern, gerade von M. in der Sechsten. Ja, halt, dass sie das wie wie hören oder es sind, wenn es dann wirklich starke Schülerinnen oder Schüler sind, die lernen dann so viel einfach so auf und überhaupt so das Sprachgefühl oder so. Und umgekehrt denke ich ja auch, wenn die Sechstler einem Drittlter was erklären oder es auch für sich so festigen nochmal, ja?</p>	<p>Bei einer Schülerin fällt Frau Eggli auf, dass sie viel von Zuhause auffasst, vor allem bezüglich des Sprachgefühls. Frau Eggli nimmt auch an, dass ältere SuS von jüngeren profitieren, indem sie den Lerninhalt beim Erklären noch einmal festigen.</p>	<p>R4: Frau Eggli sagt, wenn es <u>wirklich starke SuS sind</u>, die lernen dann so viel einfach so. Und wenn die Kinder des 6. SJ den Kindern des 3. Sj was erklären, <u>festigen sie es auch für sich nochmals, ja?</u></p>
<p>1.5 Was würdest du</p>	<p>B: Ja, ich frage mich manchmal, ob ich mehr verweilen würde an einem Thema. Irgendwie ist es immer so, klar hast du deinen Zeitplan, aber irgendwie hast du dann auch immer noch so,</p>	<p>Frau Eggli fragt sich manchmal, ob sie länger bei einem</p>	<p><b>R5:</b> Frau Eggli fragt sich, ob</p>

<p>anders machen, wenn du nur eine JKL unterrichtest?</p>	<p>es sind dann noch drei andere, die- das frage ich mich einfach manchmal so, das Verweilen am Einzelnen. Ja, und vielleicht würde, hätte ich auch noch wie mehr Kapazität, ja, noch, weiss nicht, weil man kann ja immer noch mehr machen. Das weiss ich nicht. Ich bin so jemand, wenn ich genügend Kapazität habe, auch persönlich von der Zeit und so, mache ich gerne noch so Zusatzsachen selbst. Aber das ist im Moment wirklich nicht so möglich. Es gibt ja viel Gutes, es ist ja auch nicht zwingend, aber ja.</p>	<p>Thema verweilen würde. Es sei immer so, klar habe sie einen Zeitplan, aber es sind dann halt noch drei andere, das frage sie sich, das Verweilen am Einzelnen. Sie hätte mehr Kapazität, und wenn sie die hat, stellt sie gern auch noch eigene Zusatzmaterialien bereit. Das sei momentan nicht so möglich. Es sei ja auch nicht zwingend, aber ja.</p>	<p>sie <u>länger bei einem Thema verweilen würde.</u></p>
<p><b>2. Praktische Umsetzung jahrgangsübergreifend und jahrgangstrennt</b></p>			
<p>2.1 Gibt es Elemente aus den parcours die du (immer) klassenübergreifend machst?</p>	<p>B: Also ich habe, zum Beispiel letztes Jahr haben wir ganz stark so das Mündliche gehabt und da haben wir auch alle zusammengearbeitet. Und dann ist es natürlich cool. Wenn du nur eines pro Klasse hast, fällt das Mündliche einfach, ja, flach, geht nicht. Dann musst du ausweichen. Und ich denke- I: Also, wenn du nur ein Kind hast? B: Genau, wenn du nur ein Kind pro Klasse hast, dann geht das wie nicht. I: ((lacht)). B: Dann finde ich, hat das schon auch seine Themen, an denen es arbeitet, aber gerade für solche Situationen versuche ich dann halt, das Fenster zu öffnen und halt wirklich klassenübergreifend zu arbeiten, weil ich denke, sie profitieren einfach nicht, wenn sie immer alles alleine machen, genau.</p>	<p>Frau Egli hat im letzten Schuljahr stark das Mündliche gehabt und mit allen zusammengearbeitet. Wenn man nur ein Kind pro Klasse hat, fällt das Mündliche einfach flach, geht nicht. Dann muss man ausweichen. Für solche Situationen versuche sie, das Fenster zu öffnen und wirklich klassenübergreifend zu arbeiten, weil sie denkt, sie profitieren einfach nicht, wenn sie immer alles allein machen.</p>	<p>R6: Frau Egli hat letztes Jahr stark das Mündliche mit allen zusammen gehabt. Hat man <u>nur ein Kind pro Klasse</u>, geht das Mündliche nicht, man müsse ausweichen. In solchen Situationen versuche sie, klassenübergreifend zu arbeiten, weil die SuS <u>nicht</u></p>

			<u>profitieren, wenn sie immer alles allein machen.</u>
<p>2.2 Gibt es andere Elemente, die du klassenübergreifend machst?</p> <p>2.3 Gibt es ganze parcours, die du klassenübergreifend machst?</p>	<p>B: Nein. Was ich dieses Jahr das erste Mal machen werde, ist die <i>Atelier des phrases</i> in der Sechsten und die habe ich wirklich vor, mit der Fünfte und Sechste zu machen.</p>	<p>Das Atelier des phrases wird Frau Eggli dieses Jahr zum ersten Mal machen und die möchte sie mit den Kindern des 5. &amp; 6. SJ gemeinsam machen.</p>	<p>R7/8: Das Atelier des phrases wird Frau Eggli dieses Jahr <u>zum ersten Mal machen</u> und die möchte sie mit den Kindern des 5. &amp; 6. SJ gemeinsam machen.</p>
<p>2.4 Gibt es Elemente, die du nie klassenübergreifend machen würdest?</p>	<p>B: Ich glaube, ich bin jetzt noch nicht auf etwas gestossen, was grad ganz unmöglich war. Was ich denke, Fünfte, Sechste ist eher möglich, ja, als vielleicht die Dritteler.</p> <p>I: Mhm.</p> <p>B: Da gibt es sicher Dinge, die für sie nicht so geeignet sind. Aber grundsätzlich nicht.</p>	<p>Frau Eggli ist bis jetzt noch nicht auf etwas gestossen, was unmöglich war. Aber fünftes und 6. Schuljahr sei eher möglich als vielleicht das 3. Schuljahr, da gebe es sicher Dinge, die für sie nicht so geeignet seien.</p>	<p>R9: Frau Eggli sei <u>bis jetzt</u> noch nicht auf etwas gestossen, was <u>grad ganz unmöglich war</u>, aber <u>5. &amp; 6. SJ sei eher möglich</u> als vielleicht das 3. SJ, da gebe es sicher Dinge, die weniger geeignet seien.</p>

<p>2.5 Wie sitzen die SuS? Selbst gewählt? Fix?</p>	<p>B: Sie haben hier schon ihren Platz. I: Hier auch, okay. B: Genau. Es ist halt so, sie arbeiten dann häufig, ja, als Zweier-Team oder so. Da sind sie relativ frei. B: Die sitzen, glaube ich, abwechslungsweise. Ja.</p>	<p>Die SuS haben hier schon ihren Platz. Sie seien relativ frei und sitzen, so glaube sie, abwechslungsweise.</p>	<p>R10: Die SuS haben ihren Platz, zu zweit seien sie relativ frei und sitzen – <u>glaube sie</u> – abwechslungsweise.</p>
<p><b>3. Praktische Umsetzung Planung MJKL</b></p>			
<p>3.1 Welche Materialien verwendest du?</p>	<p>B: Also ganz klar <i>Mille Feuilles</i> und eben auch Zusatzmaterialien und dann gibt es auch Dinge, die wir über die Jahre mal gemacht haben, sicher auch noch im Zusammenhang mit früheren Lernmitteln, aber die man durchaus auch noch einsetzen kann. Aber es ist schon so mein Hauptding.  B: Genau. Ich habe auch, ja, die Postenblätter, die ich jetzt grade nicht habe, aber ich habe auch schon so postenmässig gearbeitet. Die Sachen sind auch alle vorhanden, genau.</p>	<p>Frau Eggli arbeitet ganz klar mit MF und den Zusatzmaterialien, teilweise auch noch Dinge aus früheren Lehrmitteln, die man durchaus auch noch einsetzen kann. Aber MF sei so ihr Hauptding. Sie habe auch schon so postenmässig gearbeitet.</p>	<p>R11: Frau Eggli arbeitet ganz klar mit MF und den Zusatzmaterialien und setzt Dinge aus früheren Lehrmitteln ein, <u>die man durchaus auch noch einsetzen könne</u>.</p>
<p>3.2 Welche (eigene) Zusatzmaterialien verwendest du?</p>	<p>Ich weiche dann zum Beispiel bei Spielen oder so auf selbstgemachte Dinge oder, ja, aus.</p>	<p>Frau Eggli weicht bei Spielen etwa auf selbstgemachte Dinge aus.</p>	<p>R12: Frau Eggli weicht bei Spielen auf selbstgemachte Dinge aus.</p>
<p>3.3 Wie planst du den Unterricht an der MJKL, was ist dir wichtig?</p>	<p>B: Ja, also ich denke, es ist mir sicher wichtig, dass alle zum Zug kommen und dass ich bei allen mal war. Das ist immer so die grösste Herausforderung, dass du plötzlich merkst: „Oh, da sind ja noch zwei.“ Und es ist dann halt, wenn du mit, wenn du an verschiedenen Dingen arbeitest, dieses Abstimmen, die sind etwa so lange hier beschäftigt, währenddessen/ Also das ist immer so die Hauptherausforderung, dass du für die dann Zusatzmaterial hast oder dass die einfach wissen- ich denke, und das sind auch immer die Stolpersteine, weil das ist mega schwierig abzuschätzen, wie lange sind sie jetzt da wirklich dran? Oder du denkst: „Ah, ja, das</p>	<p>Es sei Frau Eggli wichtig, dass alle zum Zug kommen und dass sie bei allen mal war. Das sei immer die grösste Herausforderung, dass man plötzlich merke: Ah, da sind ja noch zwei. Und</p>	<p>R13: Es sei ihr wichtig, <u>dass alle zum Zug kommen und dass sie bei allen mal war</u>. Die grösste</p>

	<p>ist ja klar, so geht das“, und dann ist plötzlich für sie gar nichts klar. Und dann, ja, das sind so die. Und so diese Übergänge, ich habe einfach gemerkt, das ist extrem wichtig, auch wenn es mir sicher nicht immer gelingt, dass das, ja, möglichst fließend ist. Das macht, extrem ehm verschafft die Klarheit und macht das Ganze einfach viel stimmiger.</p>	<p>dieses Abstimmen, wenn man an verschiedenen Dingen arbeite, sei immer die Hauptherausforderung, dass man für die dann Zusatzmaterial habe und das seien auch immer die Stolpersteine, weil das sei mega schwierig abzuschätzen, wie lange sind sie jetzt da wirklich dran. Oder man denke, ah, das ist ja klar, und dann ist für die SuS plötzlich gar nichts klar. Die Übergänge, da habe sie einfach gemerkt, das sei extrem wichtig, auch wenn es ihr sicher nicht immer gelinge, dass das möglichst fließend sei. Das verschaffe Klarheit und mache das Ganze einfach viel stimmiger.</p>	<p>Herausforderung: Ah, da sind ja noch zwei. Und das Abstimmen sei die Hauptherausforderung / Stolperstein – abzuschätzen, <u>wie lange sie da wirklich dran sind.</u> Oder dann ist es für die SuS überhaupt nicht klar. Die <u>Übergänge sollten möglichst fließend</u> sei, das verschaffe <u>Klarheit.</u></p>
<p>3.4 Welche Unterlagen brauchst du für die Planung?</p>	<p>B: <i>Oui</i>, genau. ((lacht)) <i>Fil rouge</i> und ehm-  I: Zeitbedarfstabelle vielleicht, ja.  B: Genau, die Zeitbedarfstabellen.  I: <i>Fil rouge</i> auch online oder eher einfach deine Print-Version so?  B: Ja, beides. Das ist auch unterschiedlich, je nachdem, wo ich plane.  I: Navigationskarte weniger oder auch?  B: Doch schon auch. Sie sind auch immer sichtbar und manchmal sind es auch die Lernziele, ja, die wir dann irgendwie suchen oder so, die brauche ich auch. Und wir haben auch so Standards abgemacht pro <i>parcours</i>. Und das ist auch immer so ein Instrument, das wir nicht vergessen. Das (hat) eben Zahlen, Farben und sind dann mehr so allgemeine (Dinge)</p>	<p>Für die Planung brauche sie den <i>fil rouge</i>. Pro <i>parcours</i> haben sie Standards abgemacht, das seien aber eben Zahlen, Farben und mehr so allgemeine Dinge. Die <i>Revue</i> brauche sie nicht so intensiv, weil sie sich als Schule auf das Merkheft geeignet haben, aber manchmal nehme sie Dinge raus.</p>	<p>R14: Für die Planung brauche sie den <i>fil rouge</i>. Pro <i>parcours</i> wurden Standards vereinbart, aber Zahlen, Farben und mehr allgemeine Dinge.</p>



	<p>B: Ja, also die <i>Revue</i> muss ich ehrlich sagen, die brauche ich nicht so intensiv. Das hat auch damit zu tun, dass wir eben jetzt uns aus Schule auf das Merkheft geeinigt haben, aber ich, ja, ich nehme da manchmal auch Dinge raus oder, ja.</p> <p>I: Okay. Und <i>On bavarde</i>? hast du diese Box dann? Die brauchst du manchmal, oder?</p> <p>B: Die ist jetzt noch so am Kommen, genau.</p>	<p>Die Box «On bavarde» sei am Kommen.</p>	<p>Die <i>Revue</i> brauche sie nicht so intensiv, weil Merkheft.</p> <p>Die Box «On bavarde» sei am Kommen.</p>
<b>4. Haltung Differenzierung allgemein</b>			
<p>4.1 Was verstehst du unter Differenzierung?</p>	<p>B: Unter Differenzierung verstehe ich ... einerseits, dass ich als Lehrperson ähm ... mir bewusst bin ... dass ich ... viele verschiedene ... ähm Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse habe ... ähm ... dass ich versuche ähm auf jeden Kind ... einzugehen. Das ist ... sicher nicht immer gleich stark möglich ... und dass ich ... dann ... vom, vom Unterricht her, vo- von meinem Programm her versuche, wie zu ... zu differenzieren. Das heisst, e- es ist schwierig, dass ich jetzt in meinem Fall 15 verschiedene Programme bereithalten kann, aber dass ich zumindest ähm ... teilweise Abstufungen machen kann ... und so doch irgendwie jedes ... Kind ... ja ... irgendwo anknüpfen kann und, und ... auch weiter- weiter ... kommen kann. Und ... da merke ich halt, dass es schon wichtig ist, dass es ... etwas an ihrer Lebenswelt ist, dass ich sie dort wirklich abholen kann, wo sie sind, und dann auf verschiedene Wege schicken kann. Ja</p>	<p>Frau Egli versteht unter Differenzierung einerseits, dass sie sich als Lehrperson bewusst sei, dass sie viele verschiedene SuS in ihrer Klasse habe und dass sie versuche, auf jedes Kind einzugehen. Das sei sicher nicht immer gleich stark möglich. Sie versuche, vom Unterricht und von ihrem Programm her zu differenzieren. Das sei schwierig, dass sie jetzt in ihrem Fall 15 verschiedene Programme bereithalten könne, aber dass sie zumindest teilweise Abstufungen mache und so weiter kommen könne. Und da merke sie halt, dass es schon wichtig sei, dass es an der Lebenswelt der Kinder sei und dass sie sie dort wirklich abholen könne, wo sie seien, und</p>	<p>R15: Frau Egli versteht unter Differenzierung <u>einerseits</u>, dass sie sich als Lehrperson bewusst sei, dass sie <u>viele verschiedene SuS in ihrer Klasse habe</u> und dass sie <u>versuche</u>, auf jedes Kind einzugehen. Das sei <u>sicher nicht immer gleich stark möglich</u>. Sie versuche, von ihrem Programm her zu differenzieren. Das sei schwierig,</p>

		<p>dann auf verschiedene Wege schicken könne.</p>	<p>dass sie 15 verschiedene Programme bereithalten könne, <u>aber zumindest Abstufungen</u>. Es sei, an der Lebenswelt der Kinder zu sein und sie <u>dort wirklich abholen zu können</u>, wo sie seien.</p>
<b>5. Haltung Binnendifferenzierung im F-Unterricht</b>			
<p>5.1 Spielt Differenzierung in deinem F-Unterricht eine Rolle?</p>	<p>B: Also doch ... auf jeden Fall, also ... einerseits kommt da schon so ... kommen schon so viele Unterschiede zusammen. // I: mhm // B: Und ... und dadurch, dass ich ... zum Teil alle vier Klassen, also die 3. bis 6. Klasse in ja gleichzeitig habe, bin ich eigentlich ... dauernd am differenzieren, // I: ((I1 lacht leicht)) ja // B: und ähm ... aber eben auch ... das muss ich mir auch immer bewusst werden, auch innerhalb von einem Jahrgang ist ... ist einfach eine Differenzierung nötig. Ich kann nicht von jedem Kind ... das gleiche verlangen, weil nicht jedes Kind das gleiche mitbringt und nicht jedes Kind die gleichen Möglichkeiten hat. Also ... ähm ... ich denke, ich bin es mir manchmal einfach nicht ... bewusst, weil, weil einfach automatisch so viel läuft, aber ... es ist ein (unv.) also ... es ist alltäglich was, was bei mir im Französischunterricht abläuft. Auch wenn ich versuche ... ähm ... wirklich manchmal Gemeinsamkeiten zu schaffen, ... was ich auch ganz wichtig finde, weil ... wenn ich vier Klassen habe, in einer Lektion, sind nicht alle an ihrem eigenen Programm, das ... habe ich einfach gemerkt, ist nicht sinnvoll. // I: mhm // B: ... Aber auch dort ... ja ich ... also Differenzierung ist allgegenwärtig, // I: mhm // B: denke ich.</p>	<p>Es kommen schon so viele Unterschiede zusammen. Und dadurch, dass sie zum Teil alle vier Klassen gleichzeitig habe, sei sie eigentlich dauernd am Differenzieren. Das müsse sie sich auch immer bewusstwerden, auch innerhalb eines Jahrgangs sei Differenzierung nötig. Sie könne nicht von jedem Kind das gleiche verlangen, weil nicht jedes Kind das gleiche mitbringe und nicht jedes Kind die gleichen Möglichkeiten habe. Sie denke, sie sei es sich manchmal einfach nicht bewusst, weil automatisch so viel laufe, aber es sei</p>	<p>R16: Viele Unterschiede! Dadurch, dass sie zum Teil alle vier Klassen gleichzeitig habe, <u>sei sie eigentlich dauernd am Differenzieren</u>, auch innerhalb eines Jahrgangs. Sie könne nicht von allen das selbe verlangen. Sie sei es sich manchmal nicht</p>

		<p>alltäglich etwas, das bei ihr im Französischunterricht ablaufe. Auch wenn sie versuche, wirklich manchmal Gemeinsamkeiten zu schaffen, was sie auch ganz wichtig fände, weil wenn sie vier Klassen habe in einer Lektion, seien nicht alle an ihrem eigenen Programm, das habe sie einfach gemerkt, das sei nicht sinnvoll. Aber dort sei Differenzierung allgegenwärtig.</p>	<p>bewusst, <u>weil automatisch so viel laufe, aber es sei alltäglich.</u> Sie <u>versuche, Gemeinsamkeiten zu schaffen,</u> das fände sie wichtig, weil wenn <u>alle an ihrem eigenen Programm seien,</u> habe sie gemerkt, sei das nicht sinnvoll. Dort differenziere sie auch.</p>
<p>5.2 Andere/Weitere Formen von Differenzierung?</p>	<p>B: Ja, also wenn wir, wenn wir etwas gemeinsam anschauen, jetzt als wirklich als ganze Klasse, als ganze Mittelstufe, ähm ... ist es so, dass das ... wir sicher zusammen einsteigen, // I: mhm // B: aber danach fängt es schon an, wenn es dann darum geht, etwas zu ... sichern, etwas zu übertragen, dass ich da schon die Schere öffnen muss, weil ich sehr, sehr schwache Kinder habe, und auch sehr starke. Das heisst, ich kann schon, (schon) so in dies/ diesem ersten Schritt, ... ganz einfach, wenn wir etwas an der Wandtafel haben, irgend ähm Wörtli, wenn wir zu einem bestimmten Thema ähm ... den Wortschatz anschauen, und ich will, dass sie es für sich wie sichern, kann ich/ muss ich hier schon die Menge ähm differenzieren. // I: mhm // B: Ich kann nicht von allen gleich viel // I: mhm, mhm // B: verlangen. Das macht nicht Sinn. Sonst haben einige zwei Lektionen, bis sie alles haben und andere sind in 10 Minuten fertig. // I: Ja, logisch // B: ... Dann mache ich die Schere auf und wenn wir dann ... ähm ... wenn wir z.B. in Gruppen üben, ... denke ich, ist es auch eine Form von Differenzierung, // I: mhm // B: dass ich schaue, dass ... dass äh, äh ein Stärkeres mit einem Schwächeren oder je nach dem halt zwei Schwächere, wenn es ... u- um etwas anderes geht. // I: mhm // B: ... Oder ...</p>	<p>Wenn alle gemeinsam etwas anschauen, als ganze Klasse, als Mittelstufe, steigen sie zusammen ein, aber dann fängt es schon an, wenn es darum gehe, etwas zu sichern, zu übertragen, dann müsse sie schon die Schere öffnen, weil sie sehr schwache und sehr starke Kinder habe. Das heisst, sie könne schon in einem ersten Schritt ganz einfach wenn sie etwas an der WT haben, ein Wörtli zu</p>	<p>R17: Wenn alle gemeinsam etwas anschauen, steigen sie zusammen ein, <u>aber dann fängt es schon an,</u> dann müsse sie <u>schon die Schere öffnen,</u> weil sie sehr schwache und</p>

	<p>dass ich verschiedene ... ähm ... dann Übungsmöglichkeiten anbiete. Ich habe Schülerinnen und Schüler, die sehr schlecht über das Ohr ähm lernen. Andere ... ähm sind sehr ähm ... bildhaft orientiert, also dass ich da verschiedenes Übungsmaterial bereitstelle ... und nicht einfach nur ... (ja ein Arbeitsplan) sind zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen. Also das reicht wie nicht. // I: mhm // B: Ich muss wie/ also ich versuche auch immer, die verschiedenen Kanäle ... zu bedienen.</p> <p>I: Mit Ka- // B: Ja // I: mit Kanälen meinst du z.B. ähm ... auditiv und visuelle, so?! B: Genau, genau.</p> <p>I: Ok. ... Und du hast gesagt, eben mit der <u>Menge</u> differenzierst du, also das wäre ja vielleicht eine Form der ... quantitativen Differenzierung. Ähm ... fällt dir auch etwas ein ... z.B. noch zu anderen Differenzierungsformen, ... wenn du ... ähm ... punkto vielleicht Aufgabenschwierigkeiten, oder ... m/ s/ so etwas, oder gezielte <u>Medien</u>, die vielleicht nur die einen kriegen und die anderen <u>nicht</u>. ... So.</p> <p>B: Genau. Also das, das spielt schon auch eine Rolle. Die, die, die Aufgabenschwierigkeit, ... es gibt ähm ... (Aktivität), die ich wirklich ... a- auch he- herunter breche für gewisse Schülerinnen und Schüler. Ähm dass sie zwar alle das gleiche machen, aber ... einige ähm ... haben vielleicht, (irgendwie) eine Zusatzaufgabe nicht, oder andere haben sie dann eben. ... Und ... so ... ja weil sonst finde ich es schade, wenn wir ... wenn dann wirklich nur noch jeder irgendwo für sich. Es ist ja schon ... auch die Meinung, dass man irgendwo zusammen etwas erarbeitet, aber ... das halt dann die, die Aufgabenstellung nicht für, für alle gleich ist, also dass z.B. ... ähm ... bei, bei jetzt gerade bei den 5. Kässlern im ... bei den ... (<i>événement</i>) //</p> <p>I: mhm, mhm // B: und so ... ähm ... habe ich eben einen Schüler, der wirklich ... ähm auditiv ... grosse Schwierigkeiten hat, // I: mhm // B: und ... ähm ... ich mache es da immer so, dass ich eigentlich viel ... versuche, die Aufträge mündlich zu geben, // I: mhm // B: der Klasse, aber er kriegt sie <u>sicher</u> noch schriftlich. ... Er darf sich auch mehr ... mehr nachfragen, mehr (vergewissern) ... und ähm ... bei ihm ist es dann auch so, dass er ... z.B. nicht alles auf Französisch schreiben muss ... oder ähm ... ja sonst Übungen halt über das Gehör mit dem Tablet die, die entfallen dann für ihn, weil das bringt ... ihm nichts. Da ist er ... hilflos verloren. // I: mhm // B: ... Also da unterscheide ich dann schon auch, ... wo ich für wen auch ... ja welche Medien einsetze. ...</p> <p>I: Ok. // B: Genau // I: Und dann hast du noch ähm vorhin eben gesagt, Wörter, es würde ja nicht Sinn machen, ähm ... eben wenn alle gleich viele Wörter lernen. Machst du denn da</p>	<p>einem bestimmten Thema den Wortschatz anschauen, müsse sie hier schon die Menge differenzieren. Sie könne nicht von allen gleich viel verlangen. Das mache keinen Sinn. Sonst haben einige 2 Lektionen, bis sie alles haben und andere sind in 10' fertig. Dann mache sie die Schere auf und wenn sie dann in Gruppen üben, denke sie, ist es auch eine Form von Differenzierung, wenn sie schaue, dass ein stärkeres Kind mit einem schwächeren oder halt zwei Schwächere, wenn es um etwas anderes gehe. Oder dass sie verschiedene Übungsmöglichkeiten anbiete. Sie habe Kinder, die sehr schlecht über das Ohr lernen. Andere seien sehr bildhaft orientiert, also stelle sie da verschiedenes Übungsmaterial bereit und nicht einfach nur zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen. Sie müsse versuchen, auch die verschiedenen Kanäle zu bedienen. Die Aufgabenschwierigkeit breche sie herunter für gewisse Kinder. Dass sei zwar</p>	<p>sehr starke Kinder habe. Sie müsse schon die <u>Menge differenzieren</u>. Sonst haben einige 2 Lektionen, bis sie alles haben und andere sind in 10' fertig. Dann mache sie die <u>Schere auf</u> und wenn sie dann in Gruppen üben, denke sie, ist es auch eine Form von Differenzierung, wenn sie schaue, dass ein stärkeres Kind mit einem schwächeren oder halt zwei Schwächere. Sie habe Kinder, die schlecht über das Ohr lernen. Andere</p>
--	--	---	---

	<p>Unterschiede auch, oder ... ähm ... weil je nach dem hast du ja eben Wörter für die V- 3., für die 4., für die 5. Klasse. // B: mhm // B: ... Wie, wie, oder wie gehst du damit um, wenn du jetzt sagst, Wörter lernen, oder haben alle die gleichen Wörter?</p> <p>B: Mhm. Ähm grundsätzlich ... haben wir so we- wenn sie in der, in der/ in ihrer Klasse arbeiten, haben sie schon so den Klassenwortschatz, // I: mhm // B: den eigentlich alle haben. // I: mhm // B: Aber ich differenziere dann ein bisschen mit den ... ähm ... mit den Sätzen dazu, also wir haben in der Schulregion so einen Wortschatz herausgearbeitet, rund um das <i>Mille Feuilles</i> // I: mhm // B: ... und ähm dass da einfach dann wirklich ähm einige nur die Wörter müssen, andere je nach Ziel auch in der 7. Klasse halt Sek, Real, ... dass dann die Sätze wie ... auch dazu gehören. ... // I: mhm // B: Und ähm ... aber grundsätzlich so den Klassenwortschatz, den versuche ich schon mit allen ... ja ... irgendwie so einen Grundstock zu erarbeiten. Klar gibt es dann auch solche, die das nicht schaffen, die schaffen ... nicht ... so wie ihren Grundstock. Da versuche ich dann einfach, wirklich so die, die ganz einfachen ... Sachen, dass sie so einen Mini- Mini-Wortschatz von jedem Jahr mitnehmen.</p> <p>I: Mhm. ... Aber ist dann, der Wortschatz ist dann je nach ... Jahr differen- also wieder anders? ...</p> <p>B: Genau, ja.</p> <p>I: Ok. ... Ähm ... dann hast du vorher gesagt, eben manchmal auch mit den Gruppenarbeiten ... sind das ja auch/ sind das natürlich auch Formen von Differenzierung ... ((atmet hörbar ein)) // B: mhm // I: kannst du dazu noch etwas ausführen? Oder auch in ... du ha- indem wie du mit ihnen vielleicht dann sprichst, ist da ... machst du da auch noch Unterschiede, wenn du es dir so überlegst ... // B: mhm // I: ähm mit der Sprachverwendung vielleicht auch.</p> <p>B: Ja. ... Ich habe mir // I: ((leise)) oder // B: angewöhnt, also ... in Englisch klappt das sehr gut, dann ziehe ich es wirklich knallhart durch mit Englisch sprechen und ... das geht erstaunlicherweise ... ziemlich gut. Das Französische macht ihnen wirklich ... mehr Mühe. ... Aber auch da versuche ich, wenn ich mit ihnen spreche, wenn wir Auf ... träge besprechen, möglichst viel auf Französisch zu ((hebt Stimme an)) sprechen ... und bei den Schwächeren mache ich es dann vielleicht so, dass sie mit der Zeit wissen ähm ah wenn sie "à la page" sagt, dann ist/ geht es um irgend eine Seite und ... ähm ... dass, dass ich wirklich so ganz ... einfache Anweisungen in ... (alles) auf Französisch gebe, // I: mhm // B: aber dann halt ... ja einige ... brauchen es dann, brauchen die Sicherheit dann noch, dass sie es auf Deutsch auch erfahren. Oder ... ich</p>	<p>alle das gleiche machen aber einige haben vielleicht eine Zusatzaufgabe nicht oder andere haben sie dann eben. Weil sonst fände sie es schade, wenn dann wirklich nur noch jeder irgendwo für sich. Es sei ja schon die Meinung, dass man zusammen etwas erarbeite, aber dass halt die Aufgabenstellung nicht für alle gleich sei, also jetzt im 5. SJ habe sie einen Schüler, der auditiv grosse Schwierigkeiten habe und sie versuche, die Aufträge mündlich zu geben – der Klasse, aber er kriege sie sicher noch schriftlich. Bei ihm sei es dann auch so, dass er mehr nachfragen und sich vergewissern dürfe und er müsse zB nicht alles auf Französisch schreiben. Da unterscheide sie, wo sie für wen welche Medien einsetze.</p> <p>Grundsätzlich haben sie so in der Klasse den Klassenwortschatz, sie differenziere mit den Sätzen dazu, also in der Region haben sie so einen Wortschatz herausgearbeitet rund um MF, und einige</p>	<p>seien sehr bildhaft orientiert – <u>verschiedenes Übungsmaterial und nicht einfach nur zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen.</u> Die Aufgabenschwierigkeit breche sie herunter für gewisse Kinder. Dass sie zwar <u>alle das gleiche machen</u> aber einige haben vielleicht eine <u>Zusatzaufgabe</u> (nicht). <u>Es sei ja schon die Meinung, dass man zusammen etwas erarbeite,</u> aber dass halt die Aufgabenstellung nicht für alle gleich sei, also jetzt im 5. SJ habe sie</p>
--	--	---	---

	<p>lasse es mir von ihnen wie ... nochmal repetieren oder übersetzen oder einfach ... ich muss dann schon wie sicher sein, dass ... alle es verstanden haben. Aber ... wie ich mit ihnen spreche, da mache ich auch ... differenziere ich schon auch, und in der 3. Klasse ähm ist es halt noch ... so dass sie vielleicht wissen: "Ah jetzt müssen wir das Magazin hervor nehmen." ... Einfach so ... ja mehr so Aufträge, // I: mhm // B: dass es- dass ich das so aufbaue. // I: mhm // B: ... Und es ist auch so, dass ich dann nicht immer, wenn sie jetzt eine Gruppenarbeit machen und untereinander ... ähm gibt es manchmal, dass ich es ganz klar anleite, ... bei Spielen oder so ... dass sie wirklich nur ... ganz einfache französische ... (auch Befehle) sich geben sollen ... und dann verlange ich das. Aber sonst ... ja ist es schwierig sie, sie nur wirklich in der Zielsprache sprechen zu lassen. // I: mhm // B: ... Ja.</p>	<p>müssen wirklich nur die Wörter, andere je nach Ziel in der 7. Klasse (Sek / Real) dass dann Sätze dazugehören. Und den Klassenwortschatz versuche sie mit allen einen Grundstock zu erarbeiten. Es gebe solche, die schaffen das nicht, da versuche sie dann die ganz einfachen Sachen, dass sie einen Mini-Wortschatz von jedem Jahr mitnehmen.</p> <p>In Englisch klappe es gut und sie ziehe es knallhart durch mit Englisch sprechen und das gehe erstaunlicherweise ziemlich gut. Das Französische mache den Kindern mehr Mühe, aber da versuchte sie, wenn sie mit ihnen spreche und wenn sie Aufträge besprechen, möglichst viel auf Französisch zu sprechen, und bei den Schwächeren mache sie es vielleicht so, dass sie mit der Zeit wissen, wenn sie «à la page» sage, dann gehe es um irgendeine Seite und das habe wirklich so ganz einfache Anweisungen auf Französisch, aber einige brauchen die Sicherheit</p>	<p>einen Schüler, der auditiv grosse Schwierigkeiten habe und sie versuche, die Aufträge mündlich zu geben – der Klasse, <u>aber er kriege sie sicher noch schriftlich</u>. Da unterscheide sie, wo <u>sie für wen welche Medien einsetzen</u>.</p> <p>In der Region haben sie einen <u>Wortschatz herausgearbeitet</u> rund um MF, und einige müssen wirklich nur die Wörter, andere je nach Ziel in der 7. Klasse (Sek / Real) dass dann Sätze</p>
--	---	---	--

		<p>dann noch, dass sie es auf Deutsch auch erfahren. Oder sie lasse es von ihnen nochmal repetieren oder übersetzen. Sie müsse dann schon sicher sein, dass alle es verstanden haben. Und wenn sie jetzt eine Gruppenarbeit machen und untereinander, da gebe es manchmal, dass sie es ganz klar anleite, bei Spielen oder so, dass sie wirklich nur ganz einfache französische ... von sich geben sollen, dasnn verlange sie das, aber sonst sei es schwierig, sie nur wirklich in der Zielsprache sprechen zu lassen.</p>	<p>dazugehören. Und den Klassenwortschatz versuche sie mit allen einen Grundstock zu erarbeiten oder einen Mini-Wortschatz pro Jahr.</p> <p><u>In Englisch ziehe sie es knallhart durch mit Englisch sprechen</u> und das gehe erstaunlicherweise ziemlich gut. Das Französische mache den Kindern mehr Mühe, einige brauchen die Sicherheit auf Deutsch. Oder sie lasse es von ihnen nochmal repetieren oder übersetzen. Sie müsse</p>
--	--	---	---

			<p>sicher sein, dass alle es verstanden haben. Und wenn sie jetzt eine Gruppenarbeit machen und untereinander, da gebe es manchmal, dass sie es ganz klar anleite, dass sie wirklich nur frz sprechen, dann verlange sie das, aber sonst <u>sei es schwierig, sie nur wirklich in der Zielsprache sprechen zu lassen.</u></p>
<p>5.3 Gibt es Materialien, die du den SuS zur freien Verfügung stellst?</p>	<p>B: Mhm. Ich habe einmal angefangen, zu jedem ... Parcours so eine Box zu machen, // I: mhm // B: wo wirklich die ähm ... die Wörtli, der Wortschatz i- in laminiertes Form als Kärtchen und auch die, die (<i>Consigne</i>) sind da dabei und eigentlich zu jedem Parcours noch so irgendein äh ... ein Übungsmaterial, wo sie ... das Thema, das ... im Parcours wirklich ähm ja beherrschend ist, dass sie das dort noch frei üben können. ... Das ist so das, was ich ihnen zur freien Verfügung habe, für ... für so ... so zum, zum Gebrauchen. // I: mhm // B: ... Und ähm e- es gibt auch, ich habe auch Memories und einfach Spiele v.a. oder ähm ... ja ... ich weiss nicht, ob auch ah ob auch so ... <i>Dictionnaire</i> damit gemeint sind.</p>	<p>Sie habe einmal angefangen, zu jedem parcours eine Box zu machen, wo wirklich der Wortschatz in laminiertes Form als Kärtchen und auch die Anweisungen dabei sind und eigentlich zu jedem parcours noch so irgendein Übungsmaterial, wo das</p>	<p>R18/19: Pro parcours eine Box mit Wortschatz als Kärtchen (laminiert) inkl. Anweisungen und zu jedem parcours noch</p>



<p>5.4 Weitere Beispiele aus deinem F-Unterricht zu Differenzierung?</p>	<p>I: Und ähm z.B. ähm die "Mini-Grammaire" oder "On Bavarde" oder so, das, setzt du das auch ein? Oder ... weniger?                  B: Genau, das habe ich jetzt angefangen, das "On Bavarde" bin ich jetzt ((stark)) gerade so am Einführen.</p>	<p>Thema des parcours, dass sie das dort noch frei üben können. Das sei so das, was sie ihnen zur freien Verfügung haben zum Gebrauchen. Und sie habe auch Memories und einfach Spiele oder auch Wörterbücher. Und «On bavarde» sei sie jetzt gerade so am Einführen.</p>	<p>so Übungsmaterial, <u>das sei so das, was die SuS zur freien Verfügung hätten.</u> Und Memories oder einfach Spiele oder Wörterbücher. On bavarde sei sie am Einführen.</p>
<p><b>6. Praktische Umsetzung Binnendifferenzierung F-Unterricht</b></p>			
<p>6.1 Lehrmittel und Stichwort Differenzierung?</p>	<p>B: Mhm. Also jetzt gerade bei den Fünfteler finde ich es sehr, sehr gut, ((atmet hörbar ein)) was jetzt auch neu dazu gekommen ist. // I: mhm // B: ... Auch ... direkt im, im Heft selbst, da ist mega ... sind jetzt- sehr viele (Seiten) dazu gekommen, // I: mhm // B: (unv.) die ich wirklich super einsetzen kann, // I: mhm // B: weil ich jetzt gerade (wieder) zwei schwächere und einen starken Schüler habe in Franz ... und der kann jetzt da wirklich auch ziemlich selbstständig ähm arbeiten. Und es hat auch noch so ein paar, ja gute Dinge, wo man nicht einfach etwas einsetzen kann oder ... wo, wo man selber noch etwas, ein bisschen überlegen muss und das finde ich am- das ... ist da sehr gut gelungen.                  B: Und auch sonst, ich denke, es ist vieles ... es ist gut machbar, auch zu differenzieren mit dem "Mille Feuilles" ... weil es doch ähm ... ja ich denke, mit der Erfahrung kann man da schon auch ... ähm ... halt selber noch Differenzierungen machen, wenn sie nicht eh schon gegeben sind. // I: mhm // B: ... Und oder auch die Materialien z.B. ähm aus dem Internet, ... die brauche ich eigentlich auch ziemlich häufig, ... ähm ... ja diese zusätzlichen Dinge, die man sich da holen kann. Also ich habe da relativ viel zur Verfügung, habe ich das Gefühl.</p>	<p>Sie fände sehr sehr gut, was jetzt neu dazugekommen sei (bezieht sich auf neue Auflage 2019), die könne sie super einsetzen, weil sie gerade wieder schwächere und einen starken Schüler habe im Franz und der könne jetzt da wirklich auch ziemlich selbstständig arbeiten. Und es habe auch noch ein paar Dinge, wo man einfach etwas einsetzen kann oder selber überlegen muss und das finde sie sehr gut gelungen. Und auch sonst denke sie es sei gut machbar zu differenzieren, weil mit der Erfahrung könne man schon auch halt selber noch</p>	<p>R20: Frau Eggli findet sehr gut, was neu dazugekommen sei, auch für stärkere SuS <u>zum selbstständig arbeiten.</u> Es sei gut machbar, denke sie, zu differenzieren, weil mit <u>Erfahrung könne man schon halt selbst noch Differenzierungen machen,</u> wenn sie</p>

		<p>Differenzierungen machen, wenn sie nicht schon gegeben seien. Oder auch die Materialien aus dem Netz brauche sie auch ziemlich oft, diese zusätzlichen Dinge. Sie habe da recht viel zur Verfügung, denke sie.</p>	<p>nicht schon gegeben seien. Sie habe viel zur Verfügung.</p>
<p>6.2 Wie laufen die kommenden F-Lektionen ab?</p> <p>6.3 Selektion?</p>	<p>B: Es ist noch ... ich finde es noch spannend, ich merke es im Franz am wenigsten. ... // I: Ja // B: Auch von den Schülerinnen und Schülern her. Es ist da wie am wenigsten ... Druck. ... // I: Ah sicher?! // B: (unv.). Ja. Das ist ... für sie ist immer so Math und Deutsch: "wäähh". // I: mhm // B: Und Französisch ist, ist viel weniger und ich denke, das hat schon etwas damit zu tun, dass es halt grundsätzlich schon anders aufgebaut ist, als ... als ähm ... Deutsch und Math. ((atmet hörbar ein)) Und ich selber, ich muss dann als ... für mich schon immer schauen, das finde ich wirklich eine grosse Herausforderung, <u>dass</u> ich wirklich ... fundierte ... Sachen in der Hand haben, um, um eine- ja um, um diesen Entscheid klar zu ... zu begründen. // I: mhm // B: ... Also a- auch für mich selber. // I: mhm // B: Aber ich mache in dem Sinne nicht ... weiss nicht was ... was nicht eh schon vorgesehen wäre, ... von den ... Evaluation her ... von den ... ja // I: mhm // B: s/ so ... Ja ... also ... eigentlich nicht. Und ich finde auch, es ist ... es ist irgendwo ist es für sie ... doch auch angenehm.</p> <p>B: Nein, gar nicht. // I: mhm // B: Gar nicht. Weil ich finde ... ich habe einen sehr guten ... ja einen sehr guten Einblick, oder, oder Überblick über ü- über ihr ... Lernen im Französisch und auch // I: mhm // B: da wo sie stehen. ... Und das, das ist für mich nicht irgendwie ein zusätzlicher ... schlimmer Faktor oder so.</p> <p>B: Ja ... Doch. Also ich finde schon, auch dadurch, dass ich die- sie sicher so lange begleite // I: Ja, klar. // B: ... habe ich ... also glaube ich schon, dass ich ... (für mich) das eigentlich ... // I: Ja // B: ja es braucht jetzt da nicht irgendwie noch weiss nicht was, ist für mich wie klar.</p> <p>I: Ke- du kennst sie ja vier Jahre in der Regel, ja. Genau, oder.</p>	<p>Es sei noch spannend, im Franz merke sie den Übertritt am wenigsten, es sei wie am wenigsten Druck da. Sie denke, das habe etwas damit zu tun, dass es halt grundsätzlich anders aufgebaut sei als Deutsch und Math. Für sie sei wirklich eine grosse Herausforderung, fundierte Sachen in der Hand zu haben, um diesen Entscheid klar begründen zu können. Sie mache in dem Sinn nicht Dinge, die nicht ohnehin schon vorgesehen wären, sie denke, sie habe einen guten Überblick über ihr Lernen im Französisch und da wo sie stünden sei für sie kein zusätzlicher schlimmer Faktor. Sie begleite sie ja so lange und es sei für sie wie klar.</p>	<p>R21: Im Franz merke sie den Übertritt am wenigsten, es sei am wenigsten Druck da. Aufgrund anderem Aufbau als D und M? Aber: Herausforderung, fundierte Sachen zu haben, um Entscheid klar begründen zu können. Sie habe einen guten Überblick über das Lernen im F und da, wo sie stünden sei kein zusätzlicher schlimmer Faktor. Sie begleite</p>

			SuS ja so lange (4 Jahre) und es sei klar.
<b>7. Wunschkonzeption</b>			
7.1 Wie sähe dein idealer jahrgangsübergreifender F-Unterricht aus?	<p>B: Ok, (super). Spannende Frage. // ((I1 lacht)) // B: Ähm also es sähe im Fall wirklich nicht viel anders aus, als er jetzt, finde ich, schon aussieht. Weil ich habe viele ((hebt Stimme an)) Möglichkeiten ... und ... ähm ... die, ich hätte mehr Zeit.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Also ... in der 5./6. zwei Lektionen ist sehr knackig.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Und ... a- ähm ja ich, ich hätte viel mehr Zeit auch für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. // I: Ja // B: Das wäre so ... mein Wunsch.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Ja, dass man auch wirklich mehr ... an etwas dranbleiben könnte. // I: mhm // B: ... Genau.</p> <p>I: Ok. Und auch vielleicht nicht immer diese 45 Minuten?</p> <p>B: Ja ... das ist so ... Äh ... ich habe jetzt angefangen, z.B. weil ich die 3./4.ler am Do- am Montag drei Lektionen habe, dass ich wirklich so Päckli mache. // I: Ja, ja // B: ... Ich mache ein Päckli (Franz), und das geht vielleicht 20 Minuten. // I: mhm // B: Dann mache ich z.B. Deutsch ... weil es einfach manchmal ... ist es sinnvoll, wenn man wirklich dran bleiben kann, und manchmal braucht es wie andere ... ja andere ... Zeit.</p> <p>I: Ja, genau, dass man so // B: (je nach) (unv.) // I: ... das man wie aus der Struktur so ein bisschen ausbricht.</p>	Ihr idealer jahrgangsübergreifender Unterricht sähe im Fall wirklich nicht viel anders aus als er jetzt aussieht, sie hat viele Möglichkeiten, aber sie hätte gern mehr Zeit, weil nur 2 Wochenlektionen im 5./6. Schuljahr sind knackig. Und sie hätte viel mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, dass man wirklich mehr an etwas dranbleiben könnte. Sie hat jetzt angefangen, ein wenig aus der 45'-Struktur auszuberechnen.	R22: Frau Egglis idealer jahrgangsübergreifender Unterricht sähe wirklich nicht viel anders aus als jetzt, aber sie hätte gern mehr Möglichkeiten und mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Sie hat angefangen, ein wenig aus der 45'-Struktur auszuberechnen.
<b>8. Übriges</b>			
8.1 Ergänzungen zu Differenzierung?!	<p>B: Mhm. ... Es ist halt viel so ... für mich ist es immer intensiver, die, die Halbklassen, also gerade die, die 3., 4. die zwei Lektionen, da bin ich immer wirklich ah kaputt nachher. // ((I1 lacht)) // B: Weil es wirklich sehr ähm ... ja ich, ich bin dann schon viel näher an den einzelnen Schülerinnen und Schülern dran. // I: Ja // B: ... Es ist auch, das Niveau ist ganz klar auch ... ähm unterschiedlich. Ich bin dann halt bei den 3./4.lern, sind wir halt wirklich, oder zumindest bei den 3.ler noch am Anfang, es ist viel spielerischer, ich, ich ver- ich muss es viel spielerischer</p>	Die Halbklassenlektionen da sei sie wirklich kaputt nachher, weil sie dann schon viel näher an einzelnen SuS dran sei. Es sei auch, das Niveau sei klar auch unterschiedlich.	R23: Nach den Halbklassenlektionen sei sie wirklich kaputt, weil sie viel näher an

	<p>machen, sonst ... ist es für sie wirklich <u>viel</u> ... Und bei den 5./6.ler kann ich dann ... eher so aus dem V- Vollen schöpfen, da merke ich einfach, da ist schon viel mehr da und ... da kann ich auch mehr verlangen. Da haben wir auch andere Themen, ja ... Es ist schon nochmals ein Unterschied, ob wir ... alle sind oder, oder getrennt. ...</p>	<p>Bei den Drittklässlern sei es am Anfang viel spielerischer machen, sie müsse es so machen, sonst sei es für sie viel und bei im 5./6. SJ könne sie dann so aus dem Vollen schöpfen, da merke sie, da sie schon viel mehr da und sie könne auch mehr verlangen. Es sei schon nochmals ein Unterschied, ob alle zusammen oder getrennt.</p>	<p>einzelnen SuS dran sei. Das Niveau sei unterschiedlich. Im 3. SJ am Anfang viel spielerischer, und im 5./6. SJ könne sie dann so aus dem Vollen schöpfen und mehr verlangen. Es sei schon nochmals ein <u>Unterschied, ob alle zusammen</u> oder getrennt.</p>
<p>8.2 Broschüre «MF in MJKL» auch hilfreich für die 5./6. Klasse?</p>	<p>Also ich weiss es nicht. Ich denke, für für die Anfänge wäre so etwas sicher auch hilfreich. I: Unter Umständen? B: Könnte sein. Mittlerweile denke ich für mich persönlich nicht mehr so. Aber also ich habe da am Anfang auch drin rumgeblättert. Also ich denke schon.</p>	<p>Für die Anfänge wäre eine Broschüre hilfreich. Für Frau Eggli persönlich nicht mehr so wichtig mittlerweile, aber am Anfang habe sie da auch drin rumgeblättert.</p>	<p>R24: Für die Anfänge wäre eine Broschüre hilfreich. Für die LP persönlich nicht mehr so wichtig.</p>
<p>8.3 Ergänzungen und Präzisionen?</p>	<p>B: Ja ich finde einfach... Ja, ich war mal an einem Hearing und ich war etwas frustriert, was da so rückgemeldet wurde und ich möchte einfach wirklich so, ich finde <i>Mille Feuilles</i> wirklich gut und man kann damit in Ordnung arbeiten. Ja, ich bin leider nicht zu Wort gekommen da. Leider.</p>	<p>Sie sei mal an einem Hearing gewesen und sei frustriert gewesen, was da rückgemeldet wurde und sie fände, an könne damit in Ordnung</p>	<p>R25: Man könne in Ordnung mit MF arbeiten.</p>

		arbeiten, sei aber leider nicht zu Wort gekommen damals.	
--	--	--	--

### Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Frau Hofmann

Kategorie	Transkription	Paraphrase	Reduktion
<b>1. Haltung Franzunterricht MJKL</b>			
1.1 Unter-richtest du gerne mit MF? Warum?	<p>B: /Ja./</p> <p>I: Ja. ((lacht)) /Warum?/</p> <p>B: / (Also so ganz spontane) / Antwort. Äh, also es würde- Wenn ich so hätte lernen können, wär- hätte ich viel mehr gelernt.</p> <p>I: Okay.</p> <p>B: Also, es entspricht meinem Lernen: das Schreiben, das Anwenden, das Selber-Herausfinden. Ich war eigentlich in der Schule schle-, also, ja. Ich ha-tte er ab der siebten Klasse /Französisch/</p> <p>B: Nein, also, ich bin überzeugt. Ich finde es schade, wenn es in der Presse wieder schlecht dargestellt wird. Und äh, auch hier, meine Stellenpartnerin sagt: "Ja, da muss man so viel zusätzlich machen". Dann sag ich: "Nein, das stimmt nicht".</p> <p>B: /Man muss/ Ja, /genau/. Und man muss mit dem Material, was hier ist, überlegen, wie kann ich /es/ (.) auf zwei, drei verschiedene Arten machen, damit man es halt zwei, dreimal üben kann. Also, ich finde schon, es hat auch Grammatik oder so- zu wenig Übungsmaterial drin. Aber ja, ich finde, ich halte mich an das Lehrmittel und versuche daraus einfach das grösstmögliche (.) zu, äh /holen/</p> <p>I: /machen/ /Zu holen./ So quasi.</p> <p>B: Genau. Grösstmöglich auszuschöpf- bestmögliche auszuschöpfen. So, das wäre wohl der ((lacht)) beste Begriff. (.)</p>	<p>Frau Hofmann hätte selber viel mehr gelernt, wenn sie so hätte lernen können, es entspreche ihrem Lernen: das Schreiben, das Anwenden, das Selber-Herausfinden. Man müsse mit dem Material überlegen, wie man es auf zwei, drei verschiedene Arten machen kann, damit man es halt zwei, dreimal üben kann. Sie finde schon, es habe auch Grammatik oder so zu wenig Übungsmaterial drin, aber sie halte sich an das Lehrmittel und versuche daraus, einfach das grösstmögliche zu holen und das bestmögliche auszuschöpfen.</p>	<p>R1: Es entspreche dem Lernen von Frau Hofmann: das Schreiben, das Anwenden, das Selber-Herausfinden. Es habe zu wenig Grammatik / Übungsmaterial drin, aber sie halte sich an das Lehrmittel und versuche, das bestmögliche auszuschöpfen.</p>
1.2 Wie arbeitest du mit 2 Niveaus?	<p>B: Also, was ich wirklich gestehen muss. Was ich finde, wo es nicht gut gelingt ((lacht)) ist halt dann das, dass ich im Französisch bleibe.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Und ä h, da-das Hörverstehen leidet dann eigentlich darunter. /Also ja-. (unv.)/</p>	<p>Frau Hofmann meint, es gelinge nicht gut, dass sie im Französisch bleibt. Und das Hörverstehen leide dann eigentlich darunter. Sie spreche mehr Deutsch, weil es einfach schneller gehe Aufträge zu erteilen und zu organisieren. Wenn andere</p>	<p>R2/3: Frau Hofmann sagt, <u>es gelinge nicht gut, dass sie im Französisch bleibe.</u> Das HV leide darunter. Sie spreche mehr Deutsch, weil es</p>
1.3 Wie stehst du zur Aussage: Es ist möglich, guten F-	<p>I: /Also, du- du würdest sagen, du/, sprichst dann mehr /Deutsch? Oder was?/</p> <p>B: /Ich spreche mehr/ Deutsch, weil es geht einfach schneller Aufträge zu erteilen. Also-</p> <p>I: Und zu /organisieren/</p> <p>B: /Zu organisieren/ Ihr habt jetzt heute schon gesehen mit der einfachen (An)weisung. Schreib den Titel auf dieses kleine Post-It.</p>	<p>Sie spreche mehr Deutsch, weil es einfach schneller gehe Aufträge zu erteilen und zu organisieren. Wenn andere</p>	<p>Das HV leide darunter. Sie spreche mehr Deutsch, weil es</p>

<p>Unterricht zu machen?</p>	<p>I: Du bist voll im Franz geblieben, /aber ja. Jetzt musst du es auch/                  B: /Ja, aber-. Da habe ich es/ mir explizit vorgenommen. Aber das gelingt mir natürlich nicht immer, oder?                  I: Mhm. Oder wenn, dann eben die anderen /warten. Dann eher weniger. Mh./                  B: /Wenn, dann die anderen warten/ und dann noch so viele Knaben. So unruhig. Da bist du sowieso sehr schnell im Deutsch. Dort finde ich, das ist so der Knackpunkt, wo ich finde ((holt Luft)), da werde ich dem Lehrmittel wie den Schülern nicht gerecht so. Hingegen finde ich jetzt mit iPads und so, geht es schon, dass man das aneinander vorbei(.) /bringt/.                  I: /Bringt. So./                  B: Ja. Manchmal kombiniere ich dann halt auch Deutsch, sowie jetzt und Französisch. (Da) ich weiss, jetzt können die wirklich eine Lektion alleine arbeiten.</p>	<p>warten und dann noch so viele Knaben, dann sei es so unruhig, da sei man schnell im Deutsch. Das sei der Knackpunkt, da werde sie dem Lehrmittel und den SuS nicht gerecht.                  Mit iPads oder mit Kombination von Deutsch und Französisch gehe es schon, dass man das aneinander vorbeibringe. Da wisse sie, jetzt können die wirklich eine Lektion allein arbeiten.</p>	<p>einfach schneller gehe, Aufträge zu erteilen. Warten und viele Knaben – so unruhig, da sei man schnell im Deutsch.  <u>Knackpunkt, da werde sie MF und den SuS nicht gerecht. Mit iPads oder Kombi D/F bringe sie das aneinander vorbei weil die SuS eine Lektion allein arbeiten können.</u></p>
<p>1.4 Inwiefern denkst du, können ältere SuS von jüngeren profitieren?</p>	<p>B: /Ja./ /Ich denke mir,/ dass-. Also, ich denke, es ist vor allem, wenn die eine Klasse Vorwissen hat.                  I: Mhm.                  B: Also, jetzt merkt man schon ((atmet ein)) b- punkto Zahlen (.) kenn-können die Sechsklässler wirklich mehr. Das merkt man. Das- m- äh, ja. Dass die da letztes Jahr schon- mal /wieder/ etwas gemacht haben, so. Und äh, da-da zum Beispiel-                  I: /Schon-,/ Können die Fünftler /einfach-. Mhm. Profitieren. Mhm./                  B: /Ja. Genau. Und/ eben bei den Dingen, die ich eigentlich immer zusammen mache. Wie bei den Verben, wo ich vorhin gesagt habe. Für diejenigen, die es Wiederholung ist, die können dann erklären oder helfen. Ja, (2)                  I: Mh. /So./                  B: /Auch beim/ Verbenspiel. Das kann ich dann eigentlich laufenlassen, weil ich weiss, meistens ist schon jemand in der Gruppe, der es /(zu) einem grossen Teil kann./</p>	<p>Wenn eine Klasse Vorwissen hat, punkto Zahlen, da können die Kinder des 6. SJ wirklich mehr, das merke man. Dann können die Fünftler profitieren. Und bei den Dingen, die sie immer zusammen machen, wie bei den Verben, für die, die es Wiederholung ist, die können dann erklären oder helfen. Das Verbenspiel könne sie laufenlassen, weil meist ist jemand in der Gruppe, der es kann.</p>	<p>R4: Frau Hofmann meint, die Kinder <u>des 6. SJ können punkto Zahlen mehr, dann profitiere das 5. SJ.</u> Und bei den Dingen, die sie immer zusammen machen, wie bei den Verben, da können die, <u>für die es Wiederholung sei, erklären oder helfen.</u></p>
<p>1.5 Was würdest du</p>	<p>B: /Wa-/ wahrscheinlich würde ich schon mit der fünften Klasse anfangen. Möglicherweise aber nicht mit dem ersten <i>parcours</i>.</p>	<p>Wenn sie eine Jahrgangsklasse hätte, würde Frau</p>	<p>R5: Frau Hofmann würde <u>sich</u></p>

<p>anders machen, wenn du nur eine JKL unterrichtest?</p>	<p>I: Sondern?                  B: (2) ((holt Luft)) <i>Expéri-</i> äh, <i>Expérience</i> oder vielleicht auch <i>Les Blagues</i>.                  B: Aber das würde ich mir überlegen, wenn ich eine Jahrgangsklasse hätte, würde ich schon zuerst fünfte Klasse, dann sechste Klasse machen. Und äh, möglicherweise die <i>parcours</i> /(trainieren/drin nehmen). (.) Ja./ Ich habe am Ende Schuljahr immer etwas zu wenig Zeit für den (Greg) mit dem <i>passé composé</i>. Da habe ich imm- das Gefühl "Ah, das müsste man besser machen". Insofern, also das würde ich mir stark überlegen da noch etwas zu /ändern. Ja./                  I: /Ein bisschen abtauschen./ /Zu mischen. Mhm./ Okay. Ähm, dann kommen wir eigentlich schon zu /den Abschluss/ fragen.</p>	<p>Hofmann sich stark überlegen, die Lerneinheiten ein bisschen zu ändern und zu mischen. Aber grundsätzlich würde sie schon zuerst 5. Schuljahr und dann 6. Schuljahr machen. Sie würde aber auch mit <i>expériences</i> starten.</p>	<p><u>stark überlegen, mit einer JKL die Reihenfolge der Lerneinheiten abändern.</u> Aber sie würde zuerst das Lehrmittel des 5. und dann das des 6. SJ bearbeiten.</p>
<p><b>2. Praktische Umsetzung jahrgangsübergreifend und jahrgangsgetrent</b></p>			
<p>2.1 Gibt es Elemente aus den <i>parcours</i> die du (immer) klassenübergreifend machst?</p>	<p>I: Kennen /sie. Das machst/. du dann auch mit allen /zusammen/?                  B: /Ja, genau./ /Ja. Genau./ Das singen wir dann auch. Das könnte ich jetzt loslegen und die Sechstklässler würden das Mitsingen. Gut sogar.                   B: /Und/ Kärtchen hervorhebe. Und dann wird-, so die Fichier-Spiele vom Verlag, die finde ich sehr /gut/.</p>	<p>Das Singen macht Frau Hofmann mit der ganzen Klasse, die 6. Klasse könne gut mitsingen. Auch die Fichier-Spiele vom Verlag findet Frau Hofmann ergiebig.</p>	<p>R6: LP Hofmann singt und spielt die Fichier-Spiele mit allen gemeinsam.</p>
<p>2.2 Gibt es andere Elemente, die du klassenübergreifend machst?</p>	<p>B: Meistens mache ich mit beiden Klassen schon <i>avoir</i> und <i>être</i>. Und dann das <i>Passé composé</i> nochmals repetieren. So, also, wenn es sich irgendwie anbietet, nehme ich dort auch Dinge zusammen, aber es läuft dann schon mehr, <i>magazine</i>-getrennt nach /her/.                   B: Also <i>avoir</i> und <i>être</i>.                  I: Mhm.                  B: (2) Verben auf -er.                  I: Mhm.                  B: Eigentlich das. So aus dem Bauch heraus. So, ja.                  I: Und so Dinge wie-, ich mach-, ich frage /dich einfach ab. Wie es/ so zum Beispiel, ähm, <i>consignes</i> vielleicht? Dass du das zusammen übst?                  B: /Ja. (.) Ja/ M-Mache ich zu wenig. /((lacht))/                   B: /Ja. Genau. Und/ eben bei den Dingen, die ich eigentlich immer zusammen mache. Wie bei den Verben, wo ich vorhin gesagt habe. Für diejenigen, die es Wiederholung ist, die können dann erklären oder helfen. Ja, (2)</p>	<p>Frau Hofmann behandelt mit der ganzen Klasse die beiden Verben <i>avoir</i> und <i>être</i>. Auch das <i>passé composé</i> repetiert die LP mit der ganzen Klasse. Ansonsten läuft vieles getrennt.                   Auch die Verben auf -er behandelt Frau Hofmann jahrgangsübergreifend.  <i>Consignes</i> mache die LP zu wenig.                   Frau Hofmann wiederholt, dass sie Verben</p>	<p>R7: LP Hofmann macht Verben (<i>avoir</i> und <i>être</i> und <i>passé composé</i>) und das <i>atelier des phrases</i> gemeinsam zum nochmals repetieren.  <u>Die Anweisungen übe sie zu wenig.</u></p>



	<p>I: Mh. /So./                  B: /Auch beim/ Verbenspiel. Das kann ich dann eigentlich laufenlassen, weil ich weiss, meistens ist schon jemand in der Gruppe, der es /(zu) einem grossen Teil kann./                  I: /Kennen soll. Mhm. Mhm./                  I2: Darf ich schnell /nachfragen?/ Verbenspiel, ist das etwas vom <i>Mille Feuilles</i>?                  B: /Ja./ Ja, das ist, äh, im zweiten <i>magaz i n (.)</i> &gt;steht auf und holt das zweite <i>magazine.&lt; /d r i n./</i>                  I2 zu I: /Ist klar für dich?/ Ich war nur nicht sicher, ob das Zusatz war oder-                  I: /Ja./ Ich weiss, weil-. Ja. Also, bei den <i>machine</i> meinst du wahrscheinlich? Oder "<i>Machine de verbe</i>"?                  B: /Nein. Ich meine/ da, dass, äh, (.) &gt;Läuft zurück zu den Interviewpartnern.&lt; das, pen-, äh, <i>Atelier (.)</i>                  I: Ah.                  B: <i>des phrases.</i> &gt;Blättert im Magazin.&lt; Das /da./                  I: /Das/ da. Ja.                  B: Weil- und damit können sie ja auch so <i>Non-sense</i> Sätze zusammen/setzen. Aber sie/ // I: Ja. Genau.// B: müssen eigentlich auf der ((holt Luft)) Grund der Person, äh, dann das richtige Verb herausfinden. Also sie müssen die Endungen wirklich /gut/ //I: /Genau/ können.                  B: Seite sechs sieben und/siebzog. Und <i>Atelier de/ // I: Ja, genau. phrase in /sechs/ // I: /Genau./ zwei. Gell?</i></p>	<p>jahrgangsübergreifend behandelt, für einige SuS sei das dann eine Repetition. Etwa das Verbenspiel oder auch das <i>atelier des phrases</i> laufe mit beiden Jahrgängen parallel.</p>	
<p>2.3 Gibt es ganze parcours, die du klassenübergreifend machst?</p>	<p>Ja, also, wenn ich jetzt so im ersten Halbjahr, beim ersten Magazin, äh, läuft es eigentlich so jeder für sich als Klasse.                  Und dann machen beide Klassen zusammen den Parcours fünf eins und fünf zwei. /Fünf eins eins und fünf eins zwei./                  B: /Genau./ Also, es funktioniert gut. Ich mache das jetzt zum dritten Mal so. Ä h, f, gerade dann nächstes Jahr da profitieren dann die Fünftklässler schon von den Sechstklässlern, weil der erste Parcours, finde ich, ist schon sehr /anspruchs-voll/. So so. Da-das funktioniert gut. Und es hilft halt auch zum Beginn des Schuljahres, wenn die Klasse so wieder neu zusammen /zu bringen/. Also es ist- gibt halt trotzdem immer wieder eine neue Dynamik.                  B: Also auch aus diesem Grund einfacher, wenn man es halt etwas mehr zusammennehmen kann.</p>	<p>Ja, sie macht es <u>jetzt zum dritten Mal so, dass beide Klassen zusammen die ersten beiden Lerneinheiten</u> des 5. SJ machen. Das funktioniert gut, da <u>profitieren dann die Kinder des 5. Schuljahres von den Kindern des 6. Schuljahres</u> und es hilft halt auch zu Beginn des Schuljahres, die Klasse so wieder neu zusammen zu bringen. Es gibt auch wieder eine neue Dynamik,</p>	<p>R8: 5./6. SJ macht gemeinsam das erste magazine (2 Lerneinheiten). Die jüngeren profitieren dann von den älteren. Mit der neuen <u>Dynamik</u> sei es einfacher, wenn man die Klasse mehr zusammennehmen könne.</p>

		obschon es einfacher ist, wenn man es etwas mehr zusammennehmen kann.	
2.4 Gibt es Elemente, die du nie klassenübergreifend machen würdest?	<p>I: /Machst du-, ah, pff. Nur-nur-/ oder so Ausspracheschulungssachen, wenn es das gibt. So ein bisschen <i>Pronociation</i>?</p> <p>B: Ja. Das schon. Aber das mache ich meistens am <i>parcours</i> halt. An den Wörtern dran, so. /Und, äh-/</p> <p>I: /Und entsprechend/ dann doch ein bisschen /getrennt vielleicht/.</p> <p>B: /Ja. Und/ Schwerpunkt mässig ist es halt jetzt bei den <i>Poésie</i>.</p> <p>B: (2) Fällt mir gerade nichts-. Also es gibt sicher, aber äh, (.) i- es fällt mir nicht /ein was. Ja./</p> <p>I: /Ja. Also eben/, eher halt diese <i>/parcours/</i> fünf zwei, sechs zwei. Die so.</p>	<p>Frau Hofmann erwähnt die Ausspracheschulung, die Frau Hofmann meistens im <i>parcours</i> übt, somit jahrgangsgetreunt.</p> <p>Auch die <i>parcours</i> 5.2 und 6.2 macht die LP nicht klassenübergreifend.</p>	<p>R9: <u>Ausspracheschulung mache sie am <i>parcours</i>, darum meist getrennt. Sonst fällt ihr nichts ein,</u> ausser die <i>parcours</i>, die sie jetzt getrennt macht.</p>
2.5 Wie sitzen die SuS? Selbst gewählt? Fix?	<p>B: /Bei/der Sitzungsordnung hat jetzt- ist es eher klassenweise, aber wir mischen das auch. Das ist sehr unterschiedlich so. Das ergibt sich dann. Das ist mir auch egal, ob jetzt ein Fünft- und Sechstklässler zusammen ist. Es sei denn, es bietet sich an, weil die Sechstklässler effektiv Vorwissen haben, wo jetzt die Fünftklässler profitieren können und /so/.</p> <p>B: Also, es ist unterschiedlich. Im Neu- Anfangsschuljahr geben wir es immer /vor./ Und da ist es immer, so weit es geht, Fünft-, Sechstklässler neben /einander/ und Mädchen Knabe.</p> <p>I: /Ja./ /Ja./ Gemischt? /So?/</p> <p>B: /Gemischt./ Und dann haben wir eigentlich immer ein Hufeisen, so. Weil, ja, ist praktisch so. Auch um einander kennenzulernen, so. Und nachher dürfen die Schüler, Schülerinnen mitreden. Und d i e, die haben wirklich gewünscht mal so klassenmässig eher zu sitzen. Und durften dann auch zwei Kinder angeben, neben denen sie gerne möchten. Ä h, ja. Und das jetzt ist eher so ei- der Kinderwunsch im Moment. Und ich weiss jetzt gerade noch nicht, wie es dann im neuen Quartal sein wird. Das kommt drauf an, wie fest mich das (.) Schwatzen und Lernen nervt. /((lacht)) Und stört. (.) Und äh/ oder wie fest ich es wieder zulassen kann, dass es ja, vielleicht endlich wird. Also, es ist sicher vom Schwatzen her anregender, wenn die Kinder wählen dürfen. Und wenn wir es wählen dürfen, dann, äh, (.) w- überlegen wir natürlich schon, wer kann (denn) zu a-zusammenarbeiten. Wo kann, w-wer profitieren? (.) Wer kann helfen? Oder nein, jetzt hat der einen Quartal lang geholfen. Jetzt wäre es gut, wenn der mal neben einem gleichstarken Schüler sitzen könnte. So. Ja. Aber, wie, ich würde sagen, wir haben pro Schuljahr zirka vier verschiedene Sitz- und Pultordnungen.</p>	<p>Eher klassenweise, aber das werde gemischt. Es sei ihr egal, ausser, es biete sich an, weil die älteren Vorwissen haben, wo die jüngeren profitieren können. Am Anfang sei es so weit es gehe Fünft- neben Sechstklässler und Mädchen und Knabe gemischt. Und Hufeisen, weil das sei praktisch, um einander kennenzulernen. Danach dürften sie mitreden. Das jetzt sei der Kinderwunsch. Aber sie wisse noch nicht, wie es dann im neuen Quartal sein werde, das komme drauf an, wie fest sie das Schwatzen und Lernen nerve, oder wie fest sie es zulassen</p>	<p>R10: Es sei ihr egal, ausser, es biete sich an, weil die <u>älteren Vorwissen haben, wo die jüngeren profitieren können.</u> Am Anfang sei es so weit es gehe Fünft- neben Sechstklässler und Mädchen und Knabe gemischt. Und Hufeisen, weil das sei praktisch, um einander kennenzulernen. <u>Danach dürften sie mitreden. Das jetzt sei der</u></p>

		<p>könne. Sie überlegten schon, wer könne zusammenarbeiten und wer profitieren.</p>	<p><u>Kinderwunsch.</u> Aber mal sehen, wie es dann werde, das komme darauf an, wie fest sie das Schwatzen nerve oder sie es zulassen könne.</p>
<b>3. Praktische Umsetzung Planung MJKL</b>			
<p>3.1 Welche Materialien verwendest du?</p>	<p>B: /Also, ich/ würde sagen, äh (2), wenig. Also, vor allem das Material vom Lehrmittel. Ich gehe ab und zu auf die Plattform vom Schulverlag, aber auch vom <i>Passepartout</i>. Äh, wobei ich da mehr das Material vom Schulverlag nehme. Aber meistens ist es vielleicht eins zwei Blatt pro <i>Parcours</i>.</p> <p>I: Ähm, und das von <i>1000feuilles.ch</i>, also, f- die Zusatzmaterialien diese Blätter, die findest du noch hilfreich so? Ab und zu zum /Ergänzen/?</p> <p>B: /Ja./ Aber die entdecke ich eigentlich erst. Die sind ja gar noch nicht /solange (.) verfügbar./</p> <p>I: /Ne-Nein. Das ist glaube ich, das zweite Jahr oder so jetzt./</p> <p>B: Genau. Und am Anfang hab ich es gar nicht gemerkt. Und äh, jetzt gehe ich manch-, also ich kann auch nicht sagen bei jedem /<i>Parcours</i>/.</p> <p>B: /Oder jetzt/ hier mit den Jahreszahlen-. Ich finde jetzt nicht so praktisch mit dem Text einzustr-steigen. Es ist praktischer über die Zahlen. Das ist auch etwas, was man regelmässig üben muss. Was man da gut als Rhythmisierungsinstrument brauchen kann. Man merkt jetzt schon, die Sechstklässler können das viel besser als die Fünftklässler. (.) Also, werde ich dann (.) nächste Wochen schauen. Endlich schauen heute, aber dann wahrscheinlich einen Sechst und einen Fünftklässler zusammen. So dass sie einander /helfen/ können. Oder dass die Fünftklässler das hören /so. (.) Äh, (.) das ist, äh/ ja. D-da-das werde ich als Einstieg oder so als Mitte brauchen zum Unterbrechen. Und dann bei den Texten weiterarbeiten.</p> <p>I: /Ja./ /Ja./ Verwendest du die "on bavarde"-Kiste?</p>	<p>Sie verwendet vor allem das Material vom Lehrmittel, ab und zu Dinge der Plattform, diese Zusatzblätter (1001feuilles) entdeckt sie gerade erst, weil noch nicht so lange verfügbar.</p> <p>Es sei nicht so praktisch mit dem Text einzusteigen, es sei praktischer über die Zahlen. Das sei auch etwas, was man regelmässig üben müsse. Das könne man gut als Rhythmisierungsinstrument gebrauchen. Man merke, die 6.-Klässler können das viel besser als die Fünftklässler, also werde sie dann schauen, dass sie einander helfen können oder dass die Fünftklässler</p>	<p>R11: LP Hofmann verwendet vor allem das Material vom Lehrmittel, ab und zu auf die Plattform vom Schulverlag oder von <i>Passepartout</i> (verweist auf Differenzierungshilfen).</p> <p>Es sei praktischer, über die Zahlen als über den Text einzusteigen, das könne man gut zum Rhythmisieren gebrauchen, die älteren SuS können das</p>

	<p>B: (.) Ähm, ich habe sie mir besorgt und bis jetzt nicht gebraucht. Und es hat jetzt eines den auch für den, äh, mit den Zahlen. Das werde ich jetzt sicher dann einbauen. Aber ich weiss jetzt nicht, ob- ob nächste oder übernächste Woche.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Weil, es- ich habe das Gefühl, es braucht noch etwas länger, um das Spiel zu erklären. Und dann müsste ich sie einfach mal Spielen lassen. Und dann wäre dann der nächste Schritt auch: "Und so, jetzt bleibt ihr im Französisch drin".</p> <p>I: Mhm, /dass sie wirklich französisch reden/</p> <p>B: /Aber so mein (.)/ Projekt ist, ha-habe ich schon länger im Kopf, dass ich wirklich auch mal eine mündliche Note mache. Ö- ja, wie sprichst du? Meldest du dich im Spiel? Bleibst du im Französisch? /Solche Dinge./</p> <p>I: /So. Mhm./</p> <p>B: Vielleicht auch nur formativ. Das weiss ich noch nicht. Aber dort, (.) ja, einen Fokus setzen, dass sie z- beim Spielen eigentlich im Französisch bleiben können. Weil das Sprechen ist schon auch-, ja.</p> <p>Ich arbeite seit diesem Schuljahr noch mit <i>Quizlet</i>.</p>	<p>das hören, das werde sie als Einstieg oder als Mitte brauchen zum Unterbrechen.</p> <p>Frau Hofmann hat sich die On bavarde-Box besorgt, aber bis jetzt noch nicht gebraucht. Aber es hat ja auch ein Spiel mit den Zahlen, das wird sie jetzt sicher dann einbauen.</p> <p>Ihr nächstes Projekt ist, eine mündliche Note im Spiel zu machen, vielleicht auch nur formativ, das wisse sie noch nicht. Aber einen Fokus setzen, damit die SuS beim Spielen im Französisch bleiben. Seit diesem SJ arbeitet sie auch mit Quizzlet.</p>	<p>besser als die Jüngeren.</p> <p>Die On bavarde-Box habe sie sich besorgt, aber noch nicht gebraucht, aber das Spiel mit den Zahlen werde sie sicher jetzt dann einbauen.</p> <p>Ihr Projekt ist, eine mündliche Note im Spiel zu machen, ev. auch nur formativ, das wisse sie noch nicht, aber <u>sie wolle einen Fokus setzen, damit die SuS beim Spielen im Französisch bleiben.</u></p>
<p>3.2 Welche (eigene) Zusatzmaterialien verwendest du?</p>	<p>B: /Ja. Das habe ich wirklich ein bisschen angepasst. Aber das/ habe ich wirklich eigentlich die Idee vom Schulverlag genommen. Und mir dann ü-überlegt "hm, für mich macht es weniger Sinn. Es müsste wie- Die Lösung sollte nicht gleich sichtbar sein. ((Holt Luft)) Ä h, oder ich überlege mir dann schon auch jetzt bei den (.) Adjektiven (die drin hier) kommen. Da müssen sie bei mir, äh, schon viel mehr schreiben. &gt;Blättert im Heft&lt;</p> <p>B: /Genau./ Und das vielfältig versucht zu üben. So. Und nachher mache ich auch wieder einen Punkt. Ich weiss, dass die Adjektive, äh, in der siebten Klasse wieder aufgenommen werden. Also, ich habe nicht den &gt;Geräusch vom Blatt, bevor dass man es umblättert&lt; Ei-Anspruch, dass es alle wirklich können müssen, aber (.) da versuche ich auszubauen. (unv.)</p>	<p>Frau Hofmann übernimmt eigentlich die Idee vom Schulverlag und passt diese dann an. Und sich dann überlegt, dass die Lösung nicht gleich sichtbar sei, auch bei den Adjektiven müssen die SuS schon viel mehr schreiben. Und das versuche sie vielfältig zu</p>	<p>R12: Frau Hofmann übernimmt die Idee vom Verlag und <u>passt diese dann an.</u> Die Lösung sollte nicht gleich sichtbar sein, auch bei den Adjektiven müssen die SuS</p>

		<p>üben und mache nachher auch wieder einen Punkt, weil sie wisse, dass die Adjektive in der 7. Kl. wieder aufgenommen werden. Also habe sie nicht den Anspruch, dass es alle wirklich können.</p>	<p>schon <u>viel mehr schreiben</u>. Sie versuche, vielfältig zu üben, habe aber <u>nicht den Anspruch, dass es alle wirklich können</u>.</p>
<p>3.3 Wie planst du den Unterricht an der MJKL, was ist dir wichtig?</p>	<p>B: Nein. Mein gro- mein riesen grosser Vorteil ist, dass ich die Lehrmittel eigentlich in und auswendig kenne. Ich weiss auch, was in der Dritten, Vierten drin ist. Das nervt sie manchmal, wenn ich da genau sag "Öh, in diesem <i>parcours</i> hast du das /schon Mal gehabt. Genau." ((geht etwas mit der Stimme hoch)) Ja. "Ich weiss, dass hast du schon gehört". So. Ja. Ä h, das- dass natürlich mein riesengrosser /Vorteil./ Und manchmale läuft es auch etwas neben her. Also, es- ich plane es nicht immer so genau, /weil/ ja. /Eben, als Generalistin-, ja/, /funktioniert/ man dann halt manchmal auch und äh, das war jetzt schon eine besondere Aufgabe für heute. Das mal wieder etwas genauer anzuschauen.</p> <p>B: Und ich, ä-, schaue die <i>activités</i> an und überlege mir, was kann man immer herausnehmen, wo man mehrmals üben muss. Wo man parallel machen kann. Also so, t-t- (eignet) das so mein Vorgehen (.) zum Überlegen, wie gehe ich da (.) dr a n. Und jetzt bei diesen <i>parcours</i> hier sind es ganz klar die Zahlen, dann die Adjektive. Und sonst ist es eigentlich so von vorne nach hinten bis man den Text dann entschlüsselt hat und die Sa- die Sätze dann üben muss für die Quiz/karten/.</p> <p>I: /Ja./ So für die /Darstellung/.</p> <p>B: /Ja, genau./ /(Weil/</p>	<p>Sie kennt das Lehrmittel in- und auswendig und weiss auch, was im 3./4. SJ drin ist. Das nerve die Kinder manchmal, wenn sie sage, das hast du schon Mal gehabt, das sei ihr riesengrosser Vorteil. Und manchmal plane sie es nicht so genau, weil als Generalistin funktiere das halt manchmal auch und das sei jetzt eine besondere Aufgabe für heute gewesen, das mal wieder etwas genauer anzuschauen. Und sie schaue die Aktivitäten an und überlege sich, wo könne man mehrmals üben, wo parallel machen, das sei so ihr Vorgehen zum Überlegen, wie gehe sie da dran. Und jetzt seien es ganz klar die Zahlen und dann die Adjektive. Und sonst sei es eigentlich so von vorne nach hinten bis</p>	<p>R13: Sie <u>kenne das Lehrmittel in- und auswendig</u> und wisse, was die Kinder schon mal gehabt haben, das sei ihr <u>riesengrosser Vorteil</u>. Sie <u>plane manchmal nicht so genau weil als Generalistin funktioniere es halt manchmal einfach</u>. Sie überlege, wo könne man mehrmals üben oder <u>Sachen parallel machen</u>.</p>

		man den Text entschlüsselt hat und dann die Sätze üben müsse für die Quizkarten.	
3.4 Welche Unterlagen brauchst du für die Planung?	I: Genau. ((atmet ein/holt Luft)) /Und/ sonst hast du wahrscheinlich einfach deinen <i>fil rouge</i> , den du, >Türe knallt zu< ja immer wieder den gleichen hast, oder? Und- B: /Genau./ Aber, ja-	LP greift viel auf ihre Erfahrung zurück. Arbeitet vor allem mit dem Fil rouge.	R14: LP Hofmann greift auf ihre Erfahrung zurück. Arbeitet vor allem mit dem <i>fil rouge</i> .
<b>4. Haltung Differenzierung allgemein</b>			
4.1 Was verstehst du unter Differenzierung?	B: weil denen, die mehr Hilfe brauchen, die bekommen automatisch mehr ...  I: Mhm ... Ja ...  B: Jetzt so in // I: Ja // B: diesem Beispiel, also (es liegt/) // I: ja // B: ... ja ... die repetieren das öfters als jemand, der es halt gleich kann, oder auch von den äh ... vom Zusatzwortschatz her (Dings) noch braucht äh ja ... da kann man sehr individuell ... reagieren nachher.	Wer mehr Hilfe brauche, bekomme automatisch mehr, die repetieren gewisse Sachen öfters als jemand, der es halt gleich kann, oder auch vom Zusatzwortschatz her könne man sehr individuell reagieren nachher.	R15: Wer mehr Hilfe brauche, bekomme automatisch mehr, die repetieren gewisse Sachen öfters als jemand, der es halt gleich kann, oder auch vom Zusatzwortschatz her könne man sehr individuell reagieren nachher.
<b>5. Haltung Binnendifferenzierung im F-Unterricht</b>			
5.1 Spielt Differenzierung in deinem F-Unterricht eine Rolle?	B: Jein. ... ((B lacht)) Es spielt vom Arbeitstempo her eine Rolle, ... aber ich finde, das Lehrmittel wirklich mit den offen gestellten Aufgaben nach wie vor so ... dass sich auch eine qualitative Differenzierung ergibt, also die Kinder arbeiten ... wirklich so in ihren Niveau. Die Starken ... haben automatisch einen grösseren Wortschatz, fragen mehr nach, verlangen das auch, dass man ihnen dort weiterhilft. Und die Schwächeren machen dann halt kürzere, einfachere Sätze und am Schluss haben trotzdem alle ... die Aufgabe ... erledigt. ... Ich bin jetzt übrigens also ich mache jetzt mit allen zusammen den Parcours mit den Sehenswürdigkeiten, (die mich so) (unv.). Das heisst, im Moment (da ist) das im ICT Unterricht, und die machen	Differenzierung spielt in Frau Hofmanns Französischunterricht vom Arbeitstempo her eine Rolle aber sie findet, das Lehrmittel mit den offen gestellten Aufgaben da ergebe sich eine qualitative Differenzierung	R16: Differenzierung spielt vor allem vom Arbeitstempo her eine Rolle. Im Lehrmittel mit den offen gestellten Aufgaben <u>ergebe</u>

	<p>eine ... Power Point Präsentation ... ähm zu einem äh zu einer Sehenswürdigkeit. Die könnte ich dir übrigens dann noch zur Verfügung stellen.</p>	<p>und die Kinder arbeiten so in ihrem Niveau. Die stärkeren Kinder haben automatisch einen grösseren Wortschatz und fragen mehr nach und die schwächeren Kinder machen kürzere, einfachere Sätze und am Schluss haben trotzdem alle die Aufgabe erledigt. Im Moment macht sie gerade eine PowerPoint Präsentation im Französisch und verbindet das mit ICT.</p>	<p><u>sich eine qualitative Differenzierung</u> und die Kinder arbeiteten so in ihrem Niveau und <u>am Schluss haben trotzdem alle die Aufgabe erledigt.</u></p>
<p>5.2 Andere/Weitere Formen von Differenzierung?</p>	<p>B: Ähm ... ja also ... wenn sie- was sich anbietet, so- sind schon so die zwei ... also ... halt das mit der Menge ist das, immer das Einfachste. Aber halt vom ... also qualitativ (verstehe ich darunter), dass (es so-) ... verschiedene Niveaus hat. // I: mhm // B: Und ähm ... in anderen Fächern mache ich das halt auch so ... ja dass ich klar zum Voraus sage, was einfacher ist und was schwieriger ist, und die Kinder dann so wählen. // I: mhm // B: Die Ki- ich schreibe es selten vor ... also eigentlich die Kinder sollen selber entscheiden, mache ich das Einfache oder das Schwierigere. // I: Ja // B: ... Und im Französisch bietet sich das aber einfach weniger an. ... // I: Ja // B: Weil es j/ also wie gesagt, ich finde, das löst/ hat <i>Mille Feuilles</i> wirklich sehr gut gelöst.</p> <p>I: Ja. ... Es gibt ja auch noch wie Formen ähm ... beispielsweise ähm ... in dem man (langsamer) verschiedene (normal) Unterrichtsformen den Schülerinnen und Schüler anbietet, indem sie beispielsweise alleine, zu zweit oder in Kleingruppen arbeiten, oder selbständig so. // B: mhm // I: Gibt es hier Beispiele ... ähm/</p> <p>B: Also so von der Sozialform her // I: Genau // B: ähm // I: die dir einfallen // B: ja das ist für mich eher Unterrichtsgestaltung, // I: Ja // B: da variere ich natürlich auch. Also immer im mündlichen Arbeiten habe ich gute Erfahrungen gemacht äh tausch/ zu zweit zu dritt aus, weil dann wird viel mehr gesprochen, als wenn ich das in der Klasse mache.</p>	<p>Differenzierung mit der Menge ist immer das Einfachste. Also vom qualitativ versteht Frau Hofmann, dass es verschiedene Niveaus habe und in anderen Fächern mache sie das auch, dass sie klar im Voraus sage, was einfacher sei und was schwieriger und dass die Kinder dann wählen können; sie schreibt es selten vor, aber das bietet sich in Französisch weniger an, weil das Lehrmittel das wirklich gut gelöst habe.</p> <p>Die Unterrichtsgestaltung variere sie natürlich auch, sie habe die Erfahrung</p>	<p>R17: LP Hofmann findet Differenzierung nach Menge am einfachsten.</p> <p>Sie bietet in anderen Fächern verschiedene Niveaus an, wobei die SuS auswählen können. <u>Im Französisch bietet sich diese Differenzierung weniger an, weil das Lehrmittel das wirklich gut gelöst habe.</u></p>

	<p>I: Ja. Auch Französisch dann?!</p> <p>B: Auch Französisch. // I: mhm, ja // B: Und (jetzt weil!) mit dem neuen Lehrmittel ist so die (Bildbeschreibung) ist ein Beispiel, das habe ich jetzt zusammen mit der Heilpädagogin gemacht, da ... hat sie dann ... eine Kleingruppe zu sich genommen und hat mit ihnen die (Chunks) und die äh Aussprache und so geübt. // I: mhm // B: Und da hätte ich übrigens auch Tonaufnahmen ((B lacht)). // ((I lacht)) // B: Äh ... und zwar ähm ... ja ga/ also eine/ ich habe auch eine Sehenswürdigkeit genommen äh die mussten sie beschreiben, // I: mhm // B: und dann hat, also fünf Sätze.</p> <p>I: Ja. ... Spannend ja, gerne dann.</p> <p>B: ((fällt I ins Wort)) Ja, (pardon) ... insofern äh ja ist da natürlich auch ge/ äh ergibt sich auch eine Differenzierung, // I: mhm // B: weil denen, die mehr Hilfe brauchen, die bekommen automatisch mehr ...</p> <p>I: Mhm ... Ja ...</p> <p>B: Jetzt so in // I: Ja // B: diesem Beispiel, also (es liegt!) // I: ja // B: ... ja ... die repetieren das öfters als jemand, der es halt gleich kann, oder auch von den äh ... vom Zusatzwortschatz her (Dings) noch braucht äh ja ... da kann man sehr individuell ... reagieren nachher.</p> <p>I: Ja. ... Ähm ... es gibt ja auch eben gerade bei, du hast es angetönt, beim Lehrmittel verschiedene Materialien oder Medien oder jetzt noch mit dem neuen Lehrmittel für die 5. Klasse ähm ... auch noch einmal zusätzliche Materialien. // B: Ja // I: Ähm ... und indem man ja vielleicht den einen ... die einen Materialien gibt, oder eben mit Apps oder was auch immer arbeiten lässt, // B: mhm // I: und mit den anderen ... Kindern andere Materialien ... variiert man ja auch, oder kann auch so differenzieren. // B: Könnte man auch, ja // I: Ist das auch ein Thema, oder weniger, bei dir jetzt im Französischunterricht?</p> <p>B: Also im Französischunterricht weniger.</p> <p>I: Mhm.</p>	<p>gemacht, dass zu zweit oder zu dritt viel mehr gesprochen werde als in der ganzen Klasse.</p> <p>Sie differenziert in Französisch weniger nach Materialien / Medien, eher so mit Postenläufen, dass zwar nicht alle gleichzeitig die Posten machen, aber dass sie überall mal vorbeikommen. Aber dass die einen es so lösen und die anderen so, habe sie bis jetzt nicht gemacht, nicht im Französisch.</p>	<p>Sie habe die Erfahrung gemacht, dass in <u>Kleingruppen mehr gesprochen werde als in der ganzen Klasse</u>. Sie differenziert so mit Postenläufen, <u>dass die Kinder überall mal vorbeikommen</u>. Aber dass die einen die <u>Aufgabe so lösen und die anderen so, habe sie bis jetzt im Französisch nicht gemacht</u>.</p>
--	--	--	---



	<p>B: Wenn mache ich eher so Postenläufe, das ... äh zwar nicht alle gleichzeitig das machen, aber äh dass sie so überall mal vorbei kommen.</p> <p>B: Also (es ist jenen) etwas ... schriftliches machen, die anderen am Pad und die wieder anderen äh machen vielleicht noch Spiel mit mir oder so irgendwie und das dann so im 10 Minuten-Takt oder so rund herum geht, so. Das schon, aber nicht jetzt, dass die einen das so lösen und die anderen so, habe ich bis jetzt nicht gemacht. // I: Ok. // B: Nicht im Französisch.</p>		
<p>5.3 Gibt es Materialien, die du den SuS zur freien Verfügung stellst?</p>	<p>B: Da arbeite ich aus/ also Wörterbücher z.B. arbeite ich mittlerweile ausschliesslich äh mit online // I: ja // B: ... äh Wörterbücher, da hauptsächlich mit äh dem leo.org // I: mhm // B: ... äh meine Tochter findet jetzt DeepL auch sehr gut. // I: mhm, mhm // B: ... Und da achte ich einfach darauf, dass sie nicht ganze Sätze eingeben, sondern nur einzelne Wörter, // I: mhm // B: und das mache ich aus Zeitgründen, also eigentlich // I: ja // B: ist es ja man verliert dann das Üben, das Alphabet üben mit dem Wörterbuch so aber äh ... es geht halt einfach schneller, // I: ja // B: und äh ... zum Teil auch ... ja es kommt auf die Aufgabenstellung darauf an, jetzt bei der Bildbeschreibung, die ich vorhin erwähnt habe äh da hatten sie einfach so 10 Minuten Zeit mich zu fragen. // I: ja // B: Was heisst (unv.), was heisst das, // I: ja // B: was heisst dieses und dann sage ich: "Ah das Wort kennst du, das sage ich nicht. Das hast du gerade gelernt, das sage ich nicht." Ja Wolken kennt ihr nicht, das sind «les nuages». Dann schreibe ich das auf die Tafel, so ja ... also entweder gebe ich es direkt, oder sie schauen es online nach. // I: Ja // B: ... // I: Gibt es // B: Das schon. Und da auch, ich achte wirklich gut darauf, dass sie mit den ... mit den Chunks, mit den ... Satzanfängen arbeiten. // I: ja // B: Weil äh dann arbeiten sie auf dem Sprachniveau, das sie jetzt haben, // I: ja // B: (wenn) man sie zu frei lässt, ... dann äh wollen sie zu komplizierte Sätze machen und dann gibt es dann eben so die ganz schrägen Übersetzungen ((B lacht)), // I: mhm, mhm // B: die gerade gar nicht stimmen, so ja. // I: mhm, mhm, mhm // B: (unv.) das wirklich immer eine Aufgabenstellung, du musst diese Satzanfänge brauchen.</p> <p>B: Also ... mittler/ auch Wortschatz mache ich mittlerweile nur noch mit (unv.) // I: mhm // B: äh das habe ich da alles erfasst, und äh das wird einfach äh über dies Plattform geübt, so ... ((atmet hörbar ein)) äh</p> <p>I: ((fällt B ins Wort)) Und das heisst, können sie einfach ähm ... äh ... an ... an den Computer und damit arbeiten // B: genau // I: oder auch bei den Wörtern, wenn sie nachschauen</p>	<p>Sie arbeite ausschliesslich mit online-Wörterbüchern, die SuS dürfen aber nur einzelne Wörter und nicht ganze Sätze eingeben. Das macht Frau Hofmann aus Zeitgründen so, man verliere das Üben, das Alphabet üben mit dem Wörterbuch, aber es gehe halt einfach schneller und komme auf die Aufgabenstellung an.</p> <p>Meistens gibt die Lehrperson den SuS auch ein Zeitfenster an, in dem die SuS die LP für eine Wort-für-Wort-Übersetzung fragen können, beispielsweise <i>les nuages</i>.</p> <p>Frau Hofmann achtet darauf, dass die SuS mit den Chunks arbeiten, da sie dann auf ihrem Sprachniveau arbeiten, weil wenn</p>	<p>R18: Sie arbeitet ausschliesslich mit online-Wörterbüchern, die SuS dürfen <u>aber nur einzelne Wörter und keine ganzen Sätze eingeben</u>. Das gehe schneller und <u>komme auf die Aufgabenstellung an</u>.</p> <p>Frau Hofmann achtet darauf, dass die SuS mit den Chunks arbeiten, da sie dann auf ihrem Sprachniveau arbeiten, <u>weil wenn man sie zu freilasse, wollen sie zu komplizierte Sätze machen</u> und dann gibt es</p>

	<p>müssen, dann ... hat es ... so ... einige Computer, die ... // B: Genau // I: bereit sind dafür? Das ist äh // B: genau // I: Ok. Mhm.</p> <p>B: (unv.) wir haben einen Kla- äh Klassensatz iPads, // I: Ja // B: ja wenn ich das in der Schule mache, dann hatten wir einfach mal, haben alle ein Pad // I: Ja // B: ... und mittlerweile haben wir eine Schul-E-Mail-Adresse und äh wir haben den Account in der Schule her/ also weisst du, eingerichtet // I: ja // B: und so, dass wirklich ... ja ... dass halt auch geübt, wie macht man das // I: ja // B: und wie logge ich mich da ein, so. // I: Ja // B: Mittlerweile habe ich sogar den Account gelöst, dass ich Kurse einrichten kann, aber äh das überzeugt mich jetzt nicht so. Oft klappt es nicht, dass ich dann sehe, ob sie geübt haben oder nicht. // I: Ja // B: (3) Und ich habe es schon in der Schule gemacht und kontrolliert, dass sie alle richtig rein sind und sich richtig angemeldet haben und nachher hatte ich trotzdem nicht die Meldung auf dem Account, dass sie geübt haben. // I: Ja // B: ... Ja. // I: Ja ... Ok // B: ... Ich habe es eigentlich gemacht zum überprüfen ja ... ich habe so zwei- drei Kandidaten, die lernen gar nicht. // I: mhm // B: Mi- Mi- Mir war es mehr, darum zu schauen, mmm ich will jetzt einfach, dass du jeden Tag 10 Minuten übst ((B lacht)). // I: mhm, mhm // B: ... Also Kontrolle ...</p>	<p>man sie zu frei lasse, wollen sie zu komplizierte Sätze machen und dann gibt es eben so die ganz schrägen Übersetzungen.</p> <p>Wortschatz habe sie alles erfasst, das werde einfach über die Plattform geübt.</p> <p>Sie haben einen Klassensatz ipads, dann haben also alle ein ipad und eine Schul-Emailadresse, aber oft klappe es nicht, dass sie dann sehe, ob die Kinder geübt haben oder nicht, und sie habe es zwar in der Schule gemacht und kontrolliert, dass alle sich richtig angemeldet haben, aber sie hatte dann trotzdem nicht die Meldung auf dem Account, eigentlich habe sie es gemacht zum Überprüfen, weil sie habe so zwei drei Kandidaten, die gar nicht lernen, sie wollte mehr schauen, dass sie jeden Tag 10' üben, also Kontrolle.</p>	<p>eben die <u>ganz schrägen Übersetzungen</u>.</p> <p>Für den Wortschatz sollten sie <u>zu Hause 10' üben jeden Tag</u>, aber oft klappe es nicht, dass Frau Hofmann sehe, ob sie geübt haben oder nicht (technische Gründe), weil sie habe so <u>2-3 Kandidaten, die gar nicht lernen, sie wollte nur Kontrolle</u>.</p>
<p>5.4 Weitere Beispiele aus deinem F-</p>	<p>I: Ähm ... ja genau, also eben z.B. nach schwierigen oder leichteren Aufgaben. ... Ähm haben wir schon ein bisschen angetönt, // B: mhm // I: mehr Unterstützung, dass du vielleicht mit</p>	<p>Frau Hofmann differenziert mit leichteren bzw. schwierigeren Aufgaben und mit</p>	<p>R19: Frau Hofmann differenziert mit leichteren</p>

<p>Unterricht zur Differenzierung?</p>	<p>den einen, die einen Schüler/ Schülerinnen und Schüler stärker unterstützt oder vielleicht explizit mit den einen mehr Französisch oder Deu- oder dann Deutsch spricht.          B: Mhm ... äh also beim Sprechen weniger äh eher beim Selbstständig arbeiten, wo ich natürlich weiss, welchem Kind ich mehr Unterstützung bieten muss, als welchem ... weniger. // I: Ja // B: ... Und da auch, manchmal habe ich auch schon (unv.) (hier) Unterstützung, dass ich äh einem starken Kind gesagt habe: "Hilf ... dort."          I: Ja. ... Ja. Und das-          B: Das sind halt meistens die Starken und auch noch sehr schnellen. // I: Ja ... Si- // B: ... Aber ich versuche das nicht zu oft zu machen weil ... ich möchte die Starken auch nicht missbrauchen, als Hilfslehrerin. // I: Ja. // B: Oder Hilfslehrer. Ich mache das ab und zu, aber ich versuche das nicht zu häufig zu machen.          I: Ok. Sind die starken Schüler ähm ... häufig jetzt auch bei dir die älteren Schülerinnen und Schüler oder nicht unbedingt?          B: Mmm ... nicht unbedingt. ...          I: Kann variieren, oder, können auch 5.- // B: Kann variieren // I: ja.          B: Oder auch, auch also lustig, weil da dieses Beispiel bei den «<i>les expériences</i>» so bei den Verben üben ... habe ich- sie haben mittlerweile ein Experiment ausgeführt und äh das neue, die neue Form hat mir jetzt eine Idee gezeigt, wie man noch so die Befehle üben kann. Und da hatten die 5. Klässler in ihrem Magazin mehr Hilfestellung als die 6. Klässler. // I: mhm // B: Also das wäre ... jetzt so eine Idee, wie ich das vielleicht dann zukünftig ganz bewusst einsetzen werde äh ja weil ja dann das alte (unv.) also die alte Version nicht mehr ... da ist // I: genau // B: aber ich kann es ja anleiten. // I: Ja // B: Also wäre wie eine Ausbauform ... jetzt vom äh ... ja das zu erschweren oder in einem zweiten Durchgang ... mit weniger Hilfe zu üben.</p>	<p>mehr Unterstützung, dass man die einen stärker unterstützt oder vielleicht mit den einen explizit mehr Französisch oder dann Deutsch spreche. Beim Sprechen oder beim selbstständig arbeiten wisse sie, welchem Kind sie mehr Unterstützung bieten müsse und welchem weniger. Da habe sie auch starken Kindern schon gesagt – hilf.. dort. Das seien halt meist die starken und schnellen Kinder. Aber sie versuche das nicht zu oft zu machen, weil sie sie nicht missbrauchen möchte als Hilfslehrpersonen. Die starken Kinder seien nicht unbedingt die älteren (zögert), aber bei den Experimenten hatten die 5.-Klässler mehr Hilfestellung als die 6.Klässler, das wäre eine Idee, dies zukünftig ganz bewusst einzusetzen, das zu erschweren oder in einem zweiten Durchgang mit weniger Hilfe zu üben.</p>	<p>bzw. schwierigeren Aufgaben und mit mehr Unterstützung, dass man die einen stärker unterstützt oder mit den einen explizit mehr Französisch oder Deutsch spreche. Beim Sprechen oder beim selbstständig arbeiten wisse sie, welchem Kind sie mehr Unterstützung bieten müsse und welchem weniger. Das seien halt meist die starken und schnellen Kinder, die helfen. Aber sie versuche das nicht zu oft zu machen, weil sie sie nicht missbrauchen möchte als Hilfslehrpersonen. Die starken Kinder seien nicht unbedingt die älteren (zögert).</p>
--	--	---	--

6. Praktische Umsetzung Binnendifferenzierung F-Unterricht			
<p>6.1 Lehrmittel und Stichwort Differenzierung?</p>	<p>B: Ja ... äh also jetzt äh ... ich muss sagen, für nach der Weihnacht- nach Weihnachten habe ich da noch nicht so vorbereitet, im Moment sind wir, wie gesagt, an den <i>experience</i> // I: mhm // B: äh ich mache parallel dazu äh im ... (NMG) auch noch so eine Experimentierreihe, // I: mhm // B: wo sie eigentlich frei Experimente wählen können // I: mhm // B: und äh ... da will ich dann auch ... einen schriftlichen Ablauf, so. Und in Französisch ist es mehr ... (unv.) und einfach jetzt die Verben üben, // I: mhm // B: also im Moment (sind wir) haben wir jetzt das erste Mal die Theorie gemacht, (das) sind Befehle, jetzt üben wir das dann nächste Woche noch einmal mit den Arbei- also mit dem neuen Magazin, da mache ich dann eine Kopie für die 6. Klässler ... äh jetzt geht es eigentlich so v.a. noch ... diese und nächste Woche darum, die Verben zu üben, // I: Ja // B: üben, üben, üben, dass man sie möglichst hat und nachher die Experimente ... äh da verspreche ich mir jetzt noch viel auch vom Deutsch dann, das ist darum für viele Kinder auch schwierig, weisst du, dass man wirklich so Schritt für Schritt Befehle macht, was man nacheinander machen muss. // I: mhm // B: Dass man mit dem Verb beginnt und so, dass sie da die a- den Aufbau auch besser können, so dass sie dann nachher ... eigentlich zu einem eigenen Experiment die Befehle kreieren können, // I: mhm // B: und da mache ich als Erweiterung zum Magazin äh ich habe mir da mal zwei Bücher gekauft mit äh Experimenten drin ... auf Französisch, // I: mhm // B: äh wo sie sich wie ein weitere Experiment ähm herausuchen ... äh müssen und das dann anleiten, // I: mhm // B: also so wie es eigentlich vorgesehen ist, weil wenn du die nimmst aus dem Lehrmittel, die kennen sie einfach // I: mhm, ja // B: also man muss gar nicht mehr verstehen, // I: mhm // B: was der andere sagt, // I: ja // B: weil man weiss es ja einfach, oder // I: Ja, ja, ja // B: was man machen muss. B: Und äh ...// I: Ja und was passiert wahrscheinlich, ja genau // genau, dass dort- das (unv.) verstehen halt eben auch mehr dazu kommt äh ... ja ... // I: Ok // B: üben wir das dann einfach auch noch so ausserhalb // I: ja // B: mit- also mit weiteren Experimenten.</p>	<p>Für nach Weihnachten habe sie noch nicht so vorbereitet, sie wolle einen schriftlichen Ablauf und in Französisch mehr Verben üben, also jetzt habe sie das erste Mal die Theorie gemacht, das sind Befehle, nächste Woche üben sie das nochmals und es gehe eigentlich darum, die Verben zu üben, üben, üben und nachher die Experimente, da verspreche sie sich viel, weil auch vom Deutsch sei es für viele Kinder schwierig, Schritt für Schritt Befehle zu machen, dass sie den Aufbau besser können und dann nachher zu einem eigenen Experiment die Befehle kreieren können da mache sie als Erweiterung weitere Experimente, sie habe sich da mal zwei Bücher gekauft, weil wenn man die nehme aus dem Lehrmittel, die kennen sie einfach, da muss man nicht mehr verstehen, weil man weiss, was man machen muss.</p>	<p>R20/21: Frau Hofmann habe sich zur Erweiterung der Experimente mal zwei Bücher gekauft, <u>weil wenn man die aus dem Lehrmittel nehme, kennen die SuS sie einfach, da müsse man nicht mehr verstehen,</u> weil man wisse, was man machen müsse. Sie habe eben das Gefühl <u>im Französisch brauche sie wenig Unterstützung zum Differenzieren, weil es sich einfach so ergebe.</u> Aber es brauche eine <u>Lockerheit, loszulassen,</u> da haben viele Lehrpersonen Mühe. Für die <u>Chaosstunden</u> müsste sie an 5</p>
<p>6.2 Wie laufen die kommenden F-Lektionen ab?</p>	<p>B: ((atmet hörbar ein und aus)) D-D- // I: mhm // B: Also i- ich habe eben das Gefühl im Französisch brauche ich gar nicht so viel // I: mhm, mhm // B: Unterstützung punkto Differenzierung, weil es sich einfach so ergibt.</p>	<p></p>	<p></p>
<p>6.3 Selektion?</p>	<p>I: Aus dem Material einfach so // B: ja, genau // I: ... ja ... gut.</p>	<p></p>	<p></p>

	<p>B: Aber es braucht auch eine gewisse Lockerheit, // I: Ja // B: also ich weiss, dass viele Lehrpersonen wirklich Mühe haben, damit // I: mhm // B: auch das los zu lassen, // I: mhm // B: das laufen zu lassen // I: mhm // B: und äh so die Chaos, ich sage immer, das sind so Chaos Stunden, oder. // I: Ja // B: man ... muss äh fünf ... Orten gleichzeitig sein, // I: Ja, ja, genau // B: und mindestens zwei Orten brennt das Feuer ((B lacht)) // I: Ja, genau. // B: Also ... e- es braucht wirklich äh schon auch ... äh ... so eine gewisse ... Stressresistenz, // I: Ruhe // B: dass man das aushält, dass man es auch aushält, dass Kinder halt mal 10 Minuten nichts machen, weil sie wirklich warten müssen, // I: mhm // B: so aber äh ich habe die Erfahrung gemacht, dass eige- dass die Kinder trotzdem sehr motiviert eigentlich in diesen Phasen arbeiten und äh dann mega Freude haben, wenn sie merken, was sie jetzt selber kreiert haben, // I: mhm, mhm // B: ... selber geschafft haben, aber // I: mhm // B: es braucht wirklich so ... ja ... so wenn es um die (unv.) geht, wo man sie frei lässt und jeder macht etwas anderes ... äh ... d- da braucht es schon so ... eine gewisse Gelassenheit, // I: Ja // B: einfach das auszuhalten // I: Ja // B: und auch sich selber gegenüber äh geduldig zu sein ... äh ... ja dass man nicht unzufrieden wird, wenn es vielleicht nicht so geklappt hat, wie man es sich vielleicht vorgestellt hat. // I: Ja, ja // B: ... Aber so ich würde sagen, jetzt von äh 20 Kinder ... sind bei ... mindestens 15, wenn, also eher höher sogar, also mindestens bei 3/4 ... sagt zwischen 75 und 85 % der Kinder, die haben da ein super Erfolgserlebnis und mega Freude. // I: Ja // B: Also jetzt auch bei dieser Power Point zu den äh Sehenswürdigkeiten, // I: Ja // B: oder da ... da packen die nochmals voll an // I: Ja // B: und machen/ die haben nicht das Gefühl, ich mache jetzt zum 10 Mal dasselbe, // I: Ja // B: sondern ... (jetzt) nochmals. So ... ja.</p> <p>B: Beides. // I: mhm // B: Häufig ist es aber so, wenn eben dann so intensive Stunden sind, dass ich schaue, dass ich die/ nachher die Schule zu Ende ist, // I: Ja // B: oder dass ich nachher eine Lektion habe, wo ich ... wo es mich nicht so fest braucht.</p> <p>I: Ja. ... Ja. ... Gut.</p> <p>B: Und mittlerweile teile ich mir diese Chaos-Stunden auch besser ... ein. // I: Ja // B: Am Anfang bin ich da meistens so hineingeschlittert, // I: Ja, klar // B: (unv.) und mittlerweile weiss ich einfach, was mich erwartet, // I: ja // B: versuche das immer wieder besser zu strukturieren. ... Äh aber äh ... e-</p>	<p>Also sie habe eben das Gefühl im Französisch brauche sie gar nicht so viel Unterstützung punkto Differenzierung, weil es sich einfach so ergebe. Aber es brauche eine gewisse Lockerheit, sie wisse, dass viele Lehrpersonen wirklich Mühe haben, loszulassen, so die Chaosstunden, wenn man an fünf Orten gleichzeitig sein muss und an mindestens zwei Orten brennt das Feuer, das brauche schon auch so eine gewisse Stressresistenz, dass man es aushalte, dass Kinder halt man 10' nichts machen, weil sie wirklich warten müssen, aber sie habe die Erfahrung gemacht, dass die Kinder eigentlich trotzdem sehr motiviert arbeiten. Aber wenn man sie frei lasse und jeder mache etwas anderes, brauche es eine gewisse Gelassenheit das auszuhalten und sich selbst gegenüber geduldig zu sein dass man nicht unzufrieden wird wenn es vielleicht nicht so geklappt hat wie man es</p>	<p>Orten gleichzeitig sein und an mindestens zwei Orten brenne das Feuer – das erfordere <u>eine gewisse Stressresistenz, dass man es aushalte, dass die Kinder halt mal 10' nichts machen, weil sie wirklich warten müssen.</u></p> <p>Beim frei lassen und alle machen etwas anderes brauche <u>es eine gewisse Gelassenheit, das auszuhalten und sich selbst gegenüber geduldig zu sein.</u> Sie schaue dann, dass sie nachher eine Lektion habe, in der es sie nicht so brauche, aber mittlerweile teile sie sich dies Chaos-Stunden auch besser ein, da sei sie <u>am</u></p>
--	---	--	--

		<p>sich vorgestellt hat. Aber sie würde sagen zw. 75-85% der Kinder haben da ein super Erfolgserlebnis und mega Freude. Aber wenn es dann so intensive Stunden sind, schaut sie, dass nachher die Schule zu Ende ist oder dass sie nachher eine Lektion habe, wo es sie nicht so fest brauche. Mittlereile teile sie sich diese Chaos-Stunden auch besser ein, am Anfang sei sie da meistens so hineingeschlittert, und jetzt wisse sie einfach, was sie erwarte, sie versuche das immer wieder besser zu strukturieren.</p>	<p><u>Anfang meistens so hineingeschlittert, jetzt versuche sie da besser zu strukturieren.</u></p>
<b>7. Wunschvorstellung</b>			
<p>7.1 Wie sähe dein idealer jahrgangsübergreifender F-Unterricht aus?</p>	<p>B: Wunschkonzert hmm sicher do- also trotzdem eine zweite Lehrperson ((B lacht)) // I: Ja // B: ... Ja ... äh ... ich finde, also ich muss (sagen), wir sind technisch sehr gut ausgestattet. //</p> <p>B: Ja äh also was ich (schon sehe), ist eine grosse Hilfestellung ist halt jetzt, ich meine, ich kann einen halben Klassensatz Laptop ... habe ich zur Verfügung. Ich habe einen Klassensatz iPads zur Verfügung. Schon nur diese zwei zu kombinieren ermöglicht äh so Gruppenarbeiten, wo die Kinder selbständig arbeiten. ... Äh ... und auch natürlich jetzt den Vorteil ... äh ... das mit anderen Fächern zu kombinieren. // I: mhm // B: Das ist als Klassenlehrerin natürlich möglich, // I: mhm // B: dass ich auch einmal eine ... halbe Klasse oder eine Gruppe in Deutsch arbeiten lassen kann und mit den anderen etwas Französisch mache, ja ... ich kann eigentlich nicht ... also wenn, wenn wünschen, dann wäre es wirklich eine zweite Lehrperson, zum ... Klassen halbieren.</p> <p>I: Ja. Und wie würdest du denn die Klasse halbieren nachher, nach, nach Ja- also nach</p>	<p>Frau Hofmann wünscht sich also trotzdem eine zweite Lehrperson. Technisch sei die Schule sehr gut ausgestattet. Sie habe ja einen halben Klassensatz Laptops und iPads und schon nur diese zwei zu kombinieren, ermögliche Gruppenarbeiten, wo die Kinder selbstständig arbeiteten. Und es habe den Vorteil, das mit anderen Fächern zu kombinieren, das sei als</p>	<p>R22: Frau Hofmann wünscht sich <u>trotzdem eine zweite Lehrperson.</u></p> <p>Technisch sei die Schule gut ausgestattet, weil sie könne mit den Geräten Gruppenarbeiten machen, wo die Kinder</p>

	<p>B: Ja, würde ich schon nach Jahrgang machen.</p> <p>I: 5./6. Klasse wieder, ja. ... Ja ... Oder nach Niveaugruppen.</p> <p>B: Ja ... aber dann hättest du wieder das (Zweistufige) nebeneinander. // I: Ja // B: (3) Wobei, also das mit Niveaugruppen könnte man sich überlegen, ... weil ich ja jetzt gute Erfahrungen gemacht habe, dass man so die ersten zwei ... Parcours eigentlich gut auswechseln kann. // I: Ja // B: ... (Weisst du), dass das nicht so eine Rolle spielt, ob du die in der 5. oder in der 6. Klasse machst. // I: mhm, mhm, das machst du weiterhin // B: Und Niveaugruppen finde ich dann schon ... einfacher, wenn alle am selben Thema arbeiten. // I: Ja, logisch. Ja. // B: Klar ... Niveaugruppe ... wenn jemand stark- eine starke Gruppe könnte natürlich schneller vorwärts gehen. // I: mhm ... mhm // B: Würde das vielleicht dann halt mit der Zeit auch schon noch ... // I: mhm // B: auseinanderreißen. // I: Ja // B: (3) // I: Ja // B: Also halt ... mit Lektionen und der Schulstruktur, wie wir sie haben ... äh ja ... ist es immer ein Kompromiss.</p>	<p>Klassenlehrerin natürlich möglich, dass sie mal eine halbe Klasse oder Gruppe in Deutsch abreiten lassen könne und mit den anderen etwas Französisch mache, darum, wenn wünschen, dann wäre es wirklich eine zweite Lehrperson zum Klassen halbieren – nach Jahrgang. Niveaugruppen fände sie dann einfacher, wenn alle am selben Thema arbeiteten. Das würde vielleicht auseinanderreißen. Mit Lektionen und der Schulstruktur sei es immer ein Kompromiss.</p>	<p>selbstständig arbeiten können oder als Klassenlehrerin mit anderen Fächern kombinieren, so dass eine Gruppe in Deutsch arbeitet und sie mit den anderen Französisch mache. <u>Da</u>rum die zweite Lehrperson zum Klassen halbieren, schon nach Jahrgang. Niveaugruppen nur, wenn alle am selben Thema, Gefahr des Auseinanderreisens.</p>
<b>8. Übriges</b>			
<p>8.1 Ergänzungen zu Differenzierung?!</p>	<p>B: Ja, also jetzt mit der Überarbeitung merke ich schon, dass ich mehr mündlich arbeite, auch. // I: Ok // B: Dass ich so die mündlichen Sequenzen, die finde ich jetzt schon besser angeleitet, die baue ich automatisch ... // I: mehr ein // B: mehr in den Unterricht ein.</p> <p>I: Ja. ...</p> <p>B: Und auch i- es äh auch mit dem was (dort ist,) fallen mir auch mehr Dinge ein, die ich noch die hätten mir zwar vielleicht vorher schon einfallen können, haben sie aber nicht // I: mhm // B: oder sind sie nicht äh ... // I: Ja // B: äh wo ich merke, jetzt auch bei den Verben habe ich heute noch äh im Lehrmittel da äh vom, beim Zusatzmaterial gesehen ah Hörverstehen, ja logisch, das wäre ja einfach zu machen. // I: mhm // B: Oder äh auch äh dann Befehle bilden</p>	<p>LP arbeitet seit der Überarbeitung des Lehrwerkes mehr mündlich, die baue sie automatisch mehr in den Unterricht ein. Ihr fallen jetzt auch mehr Dinge ein, die ihr zwar vielleicht vorher schon hätten einfallen können, haben sie aber nicht, sie müsse es vielleicht dann verfeinern, laminieren oder</p>	<p>R23: LP Hofmann arbeitet seit der Überarbeitung von MF <u>mehr mündlich</u>, das baue sie automatisch mehr ein und <u>ihr fallen Dinge ein, die ihr zwar vielleicht schon vorher hätten</u></p>

	<p>zuordnen und so, d- das habe ich halt äh weniger gemacht, weil sie es dann mündlich geübt haben, oder immer wieder so mit den Experimenten, wo, wo sie jetzt noch so ganz verschiedene Dinge an/ drin hat, die man da üben kann. // I: ja // B: Ich denke, ich müsste es noch etwas vielleicht dann verfeinern, weisst du, dass ich das laminiere, oder so aufbereite, dass es die Kinder mehrmals machen können, und nicht einfach mit einmal ausfüllen, erledigt ist. // I: Ja // B: So.</p> <p>I: Ok.</p> <p>B: Also halt ja ... Kärtchen machen, damit man es zuordnen kann, // I: Ja // B: oder äh ja ... eine Liste schreiben, dass die Kinder das lesen und das andere Kind hebt das Bild hoch oder einfach so ... Paararbeitungs- äh ... äh Posten, wo sie trotzdem ... einigermaßen miteinander kommunizieren können, und aber auch an der Sache üben können. So.</p>	<p>so aufbereiten, dass es die Kinder mehrmals machen können und es nicht einfach mit einmal ausfüllen erledigt ist.</p>	<p><u>einfallen können, hätten sie aber nicht.</u></p>
<p>8.2 Broschüre «MF in MJKL» auch hilfreich für die 5./6. Klasse?</p> <p>8.3 Ergänzungen und Präzisionen?</p>	<p>B: Also, was ich wirklich gestehen muss. Was ich finde, wo es nicht gut gelingt ist halt dann das, dass ich im Französisch bleibe.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Und ä h, da-das Hörverstehen leidet dann eigentlich darunter. /Also ja-. (unv.) /</p> <p>I: /Also, du- du würdest sagen, du/, sprichst dann mehr /Deutsch? Oder was?/</p> <p>B: /Ich spreche mehr/ Deutsch, weil es geht einfach schneller Aufträge zu erteilen. Also-</p> <p>I: Und zu /organisieren/</p> <p>B: /Zu organisieren/ Ihr habt jetzt heute schon gesehen mit der einfachen (An)weisung. Schreib den Titel auf dieses kleine Post-It.</p> <p>I: Du bist voll im Franz geblieben, /aber ja. Jetzt musst du es auch/</p> <p>B: /J a, aber-. Da habe ich es/ mir explizit vorgenommen. Aber das gling-gelingt mir natürlich nicht immer, oder?</p> <p>I: Mhm. Oder wenn, dann eben die anderen /warten. Dann eher weniger. Mh./</p> <p>B: /Wenn, dann die anderen w a rten/ und dann noch so viele Knaben. So unruhig. Da bist du sowieso sehr schnell im Deutsch. Dort find ich, das ist so der Knackpunkt, wo ich finde ((holt Luft)), da werde ich dem Lehrmittel wie den Schülern nicht gerecht so. Hingegen finde ich jetzt mit i-Pads und so, geht es schon, dass man das aneinander vorbei(-) /bringt/.</p> <p>I: /Bringt. So./</p> <p>B: Ja. Manchmal kombiniere ich dann halt auch Deutsch, sowie jetzt und Französisch. (Da) ich weiss, jetzt können die wirklich eine Lektion alleine arbeiten.</p>	<p>Vgl. Oben</p>	



### Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Frau Ott

Kategorie	Transkription	Paraphrase	Reduktion
<b>1. Haltung Franzunterricht MJKL</b>			
1.1 Unterrichtest du gerne mit MF? Warum?	B: Eigentlich schon, weil es gibt nicht so viel vorzubereiten. Es ist eigentlich alles- eigentlich ist alles direkt erklärt. Ich schätze das sehr, diesen Aufbau, dass man aber auch abändern könnte. Ehm. Ja und es ist eben effektiv ein Fach, das man auch ohne viel Aufwand eigentlich gut betreiben kann, sofern ein gewisses Sprachniveau- über ein gewisses Sprachniveau Französisch verfügt. Das merken wir zum Teil so bei etwas älteren Lehrpersonen, die dort noch etwas Mühe haben und dann ist es zum Teil sehr komplex auch wieder erklärt. Auch mit der Sprache, mit den Wörtern. Also auch ich, ich verstehe längst nicht alles. Ist einfach so. Ich muss mir zum Teil Sachen noch übersetzen aus Texten oder so. Also das Gro verstehe ich schon, aber dann einfach so die Kleinigkeiten. Wenn dann ein Kind etwas fragt, keine Ahnung. Ich denke, das ist so ein bisschen der Unterschied irgendwie zu <i>Bonne Chance</i> , wo man fast noch jedes Wort verstanden hat ((lacht)) und jetzt sind da halt auch Wörter drin, die für uns wie neu sind.	Frau Ott unterrichtet eigentlich gerne mit dem Lehrmittel <i>Mille feuilles</i> , es gibt nicht so viel vorzubereiten, wenig Aufwand, direkt erklärt. Die Voraussetzung sei ein gutes Sprachniveau der Lehrperson; dies merke man insbesondere bei älteren Lehrpersonen, dass die da Mühe haben, auch, weil das Lehrwerk komplex erkläre. Auch für Frau Ott sind Wörter drin, die wie neu seien.	R1: LP Ott unterrichtet <u>eigentlich</u> gerne mit MF, da nicht so viel vorzubereiten. Voraussetzung = gutes Sprachniveau der Lehrperson, für ältere LPs (aber auch für Frau Ott) hat es <u>Wörter drin, die neu sind.</u>
1.2 Wie arbeitest du mit 2 Niveaus?	B: Ich trenne sie mehr mehrheitlich. Ja, die Jahrgänge. Das heisst, ich gebe mehrheitlich Sachen für die Fünfteler und dann Sachen für die Sechsteler separat. Probiere aber in einzelnen Sequenzen eben, dass die einen von den anderen auch profitieren können. Aber das ist der kleinere Teil, in der Regel trenne ich bei Aufgaben. Ehm. Ausser beim Hören und beim Leseverstehen. Dort mache ich gemeinsam meistens die Sachen, aber das sind dann meistens auch Lernzielkontrollen. Bei den Zahlen, beim Zahlen lernen, tue ich sie auch mischen, weil es dort, ja, gut geht. Und so bei einigen kleineren Grammatikthemen auch, wenn sie eben miteinander vereinbar sind, weil sie nicht irgendwie das eine komplexer ist als das andere weiterführend ist für die Sechsteler. Dann nehme ich sie nicht zusammen, aber wenn es geht, nehme ich sie zusammen. Ober eben bei den Einstiegen, mit den Wimmelbildern, da sind auch immer alle zusammen. Aber ich würde behaupten, Aufträge, die kommen eigentlich- also nein die kommen effektiv sind an die Jahrgänge gerichtet, einzeln.	Frau Ott trennt die Jahrgänge mehrheitlich – 5. & 6. SJ jeweils separat. Probiert <u>in einzelnen Sequenzen</u> , dass sie voneinander profitieren können. Beim Hören und Leseverstehen plant Frau Ott gemeinsame Sachen wie Lernzielkontrollen. Sie mische bei den Zahlen und bei kleineren Grammatikthemen; ausser, wenn das eine komplexer ist als das andere; ebenso Einstiege wie beispielsweise	R2: LP Ott trennt die Klasse mehrheitlich; <u>Aufträge seien an die Jahrgänge gerichtet.</u> Sie mische sie beim Hör- & Leseverstehen (das seien aber Lernkontrollen) bei Zahlen / Zahlen lernen und Grammatikthemen oder bei Einstiegen wie Wimmelbildern

		Wimmelbilder, da seien alle zusammen. Aber die meisten Aufträge seien effektiv an die Jahrgänge gerichtet.	und <u>probiert dann in einzelnen Sequenzen</u> , dass sie voneinander profitieren können.
1.3 Wie stehst du zur Aussage: Es ist möglich, guten F-Unterricht zu machen?	B: Ja, das unterstütze ich. Ich kenne nichts anderes und für mich ist es aber auch nie ein Problem gewesen, dass man zusammen ist. Im Gegenteil, ich schätze es sogar, wenn ich ganze Klasse und nicht so ein kleines Grüppchen. Kann manchmal auch sinnvoll sein, aber es ist dann zum Teil auch gar schwerfällig, wenn so wenige Schülerinnen und Schüler im Französisch sind, die alle nicht so gerne Französisch haben, dann ist irgendwie der Flow ein anderer, als wenn alle zusammen sind. Dann geht irgendwie mehr die Post ab und irgendwie motivieren sie sich gegenseitig.	Frau Ott unterrichtet lieber die ganze Klasse als ein kleines Grüppchen, das könne schwerfällig sein, weil bei so wenig Lernenden der Flow ein anderer sei. Mit allen gehe mehr Post ab und die SuS motivieren sich irgendwie gegenseitig.	R3: Frau Ott zieht den Unterricht der ganzen Klasse dem Unterricht eines kleinen Grüppchens vor, da ein kleines <u>Grüppchen manchmal schwerfällig</u> sei.
1.4 Inwiefern denkst du, können ältere SuS von jüngeren profitieren?	B: Ich denke, das Wissen ist effektiv grösser der Sechsteler in der Regel. Sie haben einen grösseren Wortschatz und ehm sie hören eben gewisse Dinge zum zweiten Mal und dann können sie den Fünfteler zum Teil noch so wie Anstösse geben, hey, hier könntest du noch hinschauen oder das ist noch falsch geschrieben, weil sie es dann halt einfach schon wissen. Und ich behaupte auch, dass die Sechsteler ein bisschen offener sind schon mit dem Französisch. Dass sie sich schon mehr trauen oder auch mehr zutrauen und damit eben dann auch die Fünfteler wie mitnehmen können. Und diese ähm... Zum Teil ist es auch Begeisterung, auch wenn sie sagen, sie mögen nicht, sie mögen kein Französisch. Das ist so. Wenn ich frage, was ist das langweiligste Fach, dann ist das für die meisten das Französisch. Nicht für alle und dennoch finde ich dann eben, sie sind sehr engagiert auch und ich denke, das hängt eben auch zusammen, dass die Sechsteler schon wie positive Erfahrungen gemacht haben zum Teil.  B: Wie auch immer. Das find ich dann sehr schön. Und die Fünfteler nehmen da wirklich- fest zusammen und profitieren. Die Sechsteler wiederum, es gibt solche, die sind noch nicht auf diesem Niveau, wie man äh, laut Mille feuilles, wie man so im Durchschnitt ist und ich glaube, grad so für einen R. oder so, dem tut das dann manchmal gut, wenn er merkt, wenn er einmal ein <i>poème</i> vor den anderen vortragen kann und der eigentlich weiss, ich könne das noch nicht. Und ich weiss, ich kann das jetzt schon. Ich darf das vielleicht jetzt schon. Die Fünfteler	Das Wissen der Kinder des 6. Schuljahres sei effektiv grösser! Sie haben einen grösseren Wortschatz und hören gewisse Dinge zum zweiten Mal. Sie sind offener mit Französisch und trauen sich schon mehr, auch wenn sie sagen, sie mögen kein Französisch, aber sie haben zum Teil schon positive Erfahrungen gemacht. Und die Fünfteler profitieren. Die <u>Sechsteler sind z.T. noch nicht auf diesem Niveau wie man so im Durchschnitt ist</u> , aber sie können vor den anderen etwas vortragen und die	R4: Das Wissen der älteren SuS ist grösser, da sie Dinge zum zweiten Mal hören & einen grösseren WS haben. Sie sind offener, trauen sich mehr, haben zum Teil schon positive Erfahrungen gemacht, aber mögen meist kein Französisch. Die Sechsteler sind z.T. noch nicht auf dem Niveau wie man im Durchschnitt

	wiederum, die schauen dann so sehr, soll ich sagen interessiert ja oder bewundernd und dann steckt es sie vielleicht auch an, weil die denken, hey, das ist vielleicht mein Ziel, hier möchte ich hinkommen.	Fünfteler schauen dann bewundernd, sie wollen auch an dieses Ziel kommen.	sei, aber können den Fünftelern etwas vortragen.
1.5 Was würdest du anders machen, wenn du nur eine JKL unterrichtest?	B: Genau. Das ist der Punkt. Ja, was würde ich anders machen? Ja, vielleicht, vielleicht profitiert man auch davon, dass es jeweils zwei Sachen gleichzeitig laufen. Ich würde halt dann sicher nur mit einem Lehrmittel unterrichten. Überall dasselbe machen lassen. Und ehm. Ich kann es mir gar nicht so vorstellen, weil ich nie so unterrichtet habe. Nur in den Praktika ((lacht)). Ich würde, glaube ich, nicht viel anders machen. Ich denke, mir wäre dasselbe wichtig wie jetzt, dass eben das Sprechen noch ein bisschen gefördert wird. Dass die Kinder auch Sätze schreiben können. Ich glaube, ich würde nach wie vor so ein bisschen auf dem auf das Pochen, dass das sitzt. Und dann kann meinetwegen auch mal eben ein <i>un</i> oder <i>une</i> falsch sein, aber wenn ich dann wieder einen Satz bilden kann, dann ist das sehr viel wert.	Ja, vielleicht profitiert man auch davon, dass jeweils zwei Sachen gleichzeitig laufen. Sie würde halt dann sicher nur mit einem Lehrmittel unterrichten und überall dasselbe machen lassen. Aber sie kann es sich gar nicht so vorstellen, weil sie bisher nie so unterrichtet hat. Sie würde nicht viel anders machen, nur das Sprechen noch mehr fördern und die Kinder Sätze schreiben lassen, damit das sitzt.	R5: Man profitiert <u>vielleicht</u> davon, dass zwei Sachen gleichzeitig laufen. Sie würde aber nur mit einem Lehrmittel unterrichten <u>und überall dasselbe machen.</u> Sie würde <u>nicht viel anders machen</u> , nur das Sprechen noch mehr fördern.
<b>2. Praktische Umsetzung jahrgangsübergreifend und jahrgangsgetrent</b>			
2.1 Gibt es Elemente aus den parcours, die du (immer) klassenübergreifend machst?	B: Also ich denke, alles was ich- ich sage, was ich alles zusammen mache und den Rest mache ich dann nicht zusammen ((lacht)). Aber eben vielleicht jetzt nicht um auf die Seiten einzugehen, aber wir repetieren immer wieder die Zahlen. Das machen wir immer zusammen. Wir repetieren immer eben die Begrüssung, das machen wir zusammen. Die Satzanfänge. Ehm. Dann haben wir zum Teil Lieder, die wir gemeinsam singen. Ich mache nicht alle. Das ist zum Beispiel von Zaz oder sowas mache ich. Oder das „ <i>Pourquoi c'est beau ça</i> “, das ist dafür. Den Rest mache ich eigentlich nicht zusammen.	Gemeinsam gemacht werden: Immer wieder Zahlen repetieren, Begrüssung immer repetieren, Satzanfänge und Lieder gemeinsam singen, aber nicht alle. Den Rest macht Frau Ott nicht zusammen.	R6: Zusammen macht Frau Ott: Zahlen <u>repetieren</u> , Begrüssung, Satzanfänge und Lieder, aber <u>nicht alle</u> . Den Rest macht Frau Ott nicht zusammen.
2.2 Gibt es andere Elemente, die du klassenübergreifend machst?	B: Ja. Was ich manchmal zusammen mache, sind hier diese von <i>magazine 6.2, T'es chiche</i> , diesen eh, diesen <i>questionnaire</i> , wo dann Fünfteler und Sechsteler so das ausfüllen können, so wie gemeinsam und dann auch halt diese Fragen ehm bearbeiten können, gemeinsam. Also dann starte ich meist mit dem Fünft-/Sechstelern zusammen und dann trenne ich sie, weil dann eben die Satzstellung, dieses <i>quel</i> und so, dass es dann eben wieder ein bisschen weiterführend ist. Mache ich dann nicht mehr weiter. Aber so diese Sachen ausfüllen, das	Die LP macht manchmal die «questionnaire» gemeinsam. Frau Ott startet dann jeweils mit der ganzen Klasse, dann trennt sie die Kinder nach Jahrgang, weil	R7: Frau Ott startet oft mit der ganzen Klasse und trennt im Verlauf nach Jahrgang.

	<p>geht immer noch. Den Fragebogen. Und auch das da, dieses <i>Et toi, tu feras quoi plus tard?</i> Das mache ich auch manchmal zusammen.</p> <p>B: (unv.) Was wir manchmal noch zusammen machen, sind die Experimente der fünften Klasse. Und die eignen sich manchmal auch gut/ Manchmal mache ich die auch im NMM noch weiter. Weil die Sechsteler kennen sie da schon und haben noch einen expliziteren Wortschatz als die Fünfteler und ansonsten sprechen die Fünfteler sehr, sehr wenig Französisch. Während dieser Experimente. Und aus diesem Grund, äh, genau. Was wir auch zusammen anschauen, sind diese diese-</p> <p>I: <i>Consignes</i></p> <p>B: <i>Consignes</i>, wobei wir sie eben dann noch erweitern. Wir machen auch da mal noch eine Prüfung jeweils darüber. Dieser Unterschied zwischen Einzahl und Mehrzahl, also irgendwie <i>mets</i> und <i>mettez</i>, das machen wir zusammen.</p> <p>B: Ja, das habe ich letztes Jahr zusammengemacht. Dieses Jahr habe ich es nur so Rande angeschaut und dann habe ich es nicht gemeinsam gemacht. Aber ich finde, das kann man sehr gut auch eben gemeinsam machen, je nach Zeit. Das sind noch diese Zahlen drin. Die W-Fragen, wir haben vor allem im ersten und im zweiten Jahr sehr Wert gelegt auf diese W-Fragen. Die haben wir auch immer gemeinsam angeschaut und eben mit Hilfe dieser W-Fragen, (unv.) <i>quand, combien</i> etc., haben wir dann geschaut, was kannst du jetzt dazu für einen Satz machen. Wir machen auch jeweils eine oder zwei Lernzielkontrollen, wo wir einen Text vorlegen und dann müssen die- also das geht ja auch Vorlagen da von Mille feuilles und dann müssen die Kinder eben entsch- Informationen suchen, zu diesen W-Fragen. Das machen wir auch immer gemeinsam. So solche Sachen.</p> <p>B: Tâche präsentieren, genau. Oder eben einander helfen, mal etwas fertigzustellen. Was aber sonst das Mille feuilles betrifft, bin ich wirklich eben sehr auf den auf den Jahrgängen und dann ist mir eben das Zusatzmaterial</p> <p>I: Oder das Sprechen- <i>On bavarde</i></p> <p>B: Oder das Sprechen, das ist dann eben sehr oft wirklich alle zusammen und nebst dem, was ich jetzt auch erzählt habe, ist das <i>Mille feuilles</i> wirklich eben- also mache ich das so, dass es getrennt ist.</p>	<p>danach die Satzstellungen weiterführender sind. Auch das «Et toi, tu feras quoi plus tard?» (Fragebogen) macht sie manchmal zusammen.</p> <p>Auch die Experimente aus dem 5.SJ macht Frau Ott ab und zu gemeinsam. Die 6. SJ kennen diese bereits und haben bereits einen expliziteren Wortschatz, sonst sprechen die Fünfteler sehr wenig Französisch.</p> <p>Auch die consignes schaut sie zusammen an und erweitert sie mit einer Prüfung, zB. zu Unterscheid Einzahl und Mehrzahl.</p> <p>Auf die W-Fragen habe sie im 1. Und 2. Jahr viel Wert gelegt und sie immer gemeinsam angeschaut. Auch Lernzielkontrollen machen sie immer gemeinsam, solche Sachen.</p> <p>Auch die Tâche präsentieren machen alle gemeinsam oder einander helfen, etwas fertigzustellen. Aber sonst ist sie sehr auf den Jahrgängen, macht es getrennt,</p>	<p>Gemeinsam: Fragebogen aus dem 6. SJ, Experimente aus dem 5. SJ. Die 6. SJ kennen diese bereits und haben bereits einen expliziteren Wortschatz, <u>sonst sprechen die Fünfteler sehr wenig Französisch.</u> Auch zusammen: Consignes, Einzahl-Mehrzahl, Zahlen und W-Fragen, Tâche präsentieren, einander helfen, etwas fertig zu stellen, Sprechen. <u>Sonst getrennt nach Jahrgängen.</u></p>
--	---	---	--

		aber das Sprechen machen alle zusammen.	
2.3 Gibt es ganze parcours, die du klassenübergreifend machst?	B: Nein. Aber- aber ich- ich sage nicht, dass das nicht möglich ist. Bloss ich habe das einfach so angefangen, aber ehm ja, es wäre eigentlich noch interessant zu schauen, ist das möglich. Eben zum Beispiel jetzt gerade mit diesen äh, Experimenten, würde aber dann eben eine Phase bedeuten, wo dann die einen einfach ein <i>parcours</i> nicht haben. Was jetzt halt ein bisschen blöd ist, weil die Sechsteler ihn schon kennen, da musst du dir überlegen, wann machst du denn diesen Start, wenn du nicht so angefangen hast. Ehm das ist so ein bisschen die Überlegung dahinter. Aber eigentlich wäre es interessant, das auszuprobieren. Zu schauen, geht das. Ähm. Ich würde dann aber eher in dem Fall von der sechsten Klasse die, äh, ähmm, was jetzt dann da kommt mit den äh (unv.).	Nein, aber das sei nicht möglich, es wäre eigentlich noch interessant zu schauen, ob es möglich ist. Es würde eine Phase bedeuten, wo die einen einfach einen <i>parcours</i> nicht haben, man muss sich vor allem den Start überlegen, wenn man nicht so angefangen hat, aber es wäre interessant, das auszuprobieren. Die <i>inventions</i> würden sich gut eignen, um zusammen zu starten, auch die Experimente, da sei sie ehrlich ein Fan, weil die witzig sind, aber Französisch lernen tun sie halt nicht so viel, ausser eben diese Anweisungen. Und die sind natürlich dann wiederum wichtig. Aber man könnte vielleicht das auch irgendwie verknüpfen hier noch je nach dem. Das würde ich mir noch überlegen. Aber ich denke oder ich gehe schwer davon aus, dass es absolut machbar ist, in der Regel die Sachen mit den Fünftelern und den Sechstelern gleichzeitig zu machen. Dass man zum Beispiel alle gemeinsam mit der Fünften starten und dann alle gleichzeitig auch zur Sechsten kommen, auch wenn sie erst in der fünften sind, sehr viele Sachen liessen sich dennoch machen, behaupte ich. Ausser eben die Grammatik zum Teil.	R8/9: Frau Ott macht nie ganze parcours mit allen, <u>aber es wäre interessant zu schauen, ob es möglich ist.</u> Den <u>Start</u> müsse man sich überlegen, wenn man nicht so angefangen hat, <u>aber es wäre interessant, das auszuprobieren.</u> Die <i>inventions</i> oder Experimente würden sich gut eignen, um zusammen zu starten, die seien witzig, aber Französisch lernen die Kinder nicht so viel, ausser die Anweisungen. <u>Sie geht schwer davon aus, dass es absolut machbar ist,</u> die Sachen mit beiden Jahrgängen gleichzeitig
2.4 Gibt es Elemente, die du nie klassenübergreifend machen würdest?	I: <i>Inventions</i> oder? B: Ehh, ahja mit den <i>inventions</i> , genau. Ich denke, das würde sich auch sehr gut eignen, um eben dann zusammen zu starten. Das würde nur einfach heissen, dass die Fünfteler ihren Teil nicht dann nicht haben, was ich aber auch eigentlich gar nicht mal so schlecht fände. B: Nein, wäre interessant mal zu schauen. Ich finde, ehrlich ein Fan mit den Experimenten da, aber einfach nur, weil die Experimente witzig sind und Französisch lernen tun sie halt nicht so viel, ausser eben diese Anweisungen. Und die sind natürlich dann wiederum wichtig. Aber man könnte vielleicht das auch irgendwie verknüpfen hier noch je nach dem. Das würde ich mir noch überlegen. Aber ich denke oder ich gehe schwer davon aus, dass es absolut machbar ist, in der Regel die Sachen mit den Fünftelern und den Sechstelern gleichzeitig zu machen. Dass man zum Beispiel alle gemeinsam mit der Fünften starten und dann alle gleichzeitig auch zur Sechsten kommen, auch wenn sie erst in der fünften sind, sehr viele Sachen liessen sich dennoch machen, behaupte ich. Ausser eben die Grammatik zum Teil.	Die <i>inventions</i> würden sich gut eignen, um zusammen zu starten, auch die Experimente, da sei sie ehrlich ein Fan, weil die witzig sind, aber Französisch lernen tun die Kinder halt nicht so viel, ausser eben die Anweisungen, aber das könne man vielleicht auch irgendwie verknüpfen. Sie geht schwer davon aus, dass es absolut machbar sei, die Sachen mit beiden Jahrgängen gleichzeitig zu machen. Ausser zum Teil die Grammatik.	

			zu machen, <u>ausser die Grammatik</u> zum Teil.
2.5 Wie sitzen die SuS? Selbst gewählt? Fix?	<p>B: Ich mische in der Regel so, dass immer ein Fünfteler neben einem Sechsteler sitzt, aber wobei ich auch nicht sagen kann, weil zum Teil andere Sachen im Vordergrund stehen. Aber in der Regel ist ein Fünfteler neben einem Sechsteler.</p> <p>B: In allen Fächern, genau. Aber auch in Französisch, aber sie machen eben zum Teil irgendwelche Gruppen und dann dürfen sie dann selbst formieren, aber wenn sie einfach so arbeiten, sag ich mal, Einzelarbeit oder so, dann sind sie neben in der Regel einem Fünfteler oder einem Sechsteler</p>	<p>In der Regel sitzt ein Kind 5. SJ neben Kind 6. SJ. Zum Teil stehen aber auch andere Sachen im Vordergrund als die Sitzordnung.</p> <p>Das ist in allen Fächern so, aber teilweise dürfen sie sich selbst zu Gruppen formieren zum Arbeiten. Aber bei Einzelarbeit sitzt idR 5. SJ neben 6. SJ</p>	<p>R10: In der Regel sitzt bei Frau Ott <u>jeweils Kind 5. SJ neben Kind 6. SJ</u>; je nach Sozialform dürfen sie sich selbst formieren.</p>
<b>3 Praktische Umsetzung Planung MJKL</b>			
3.1 Welche Materialien verwendest du?	<p>B: Also ich arbeite viel mit Wimmelbildern, mit so Satzanfangstreifen. Wir haben auch sonst zum Teil Materialien, die wir den Kindern abgeben, so nicht im Sinne von Arbeitsblättern, sondern mehr im Sinne von Merkblättern. Ich könnte die jetzt nicht alle aufzählen. Je nachdem wenn wir merken, ah, okay, hier ist es nötig, verteilen wir noch etwas zusätzlich. Das tun die Kinder dann irgendwie unter die Mappe oder so und wir schauen sie uns dann noch an. Ehm. Ich habe dann noch die Box, dieser eh „<i>On bavarde</i>“, die ich super finde, weil sie sehr viele Spiele drin hat und dort ist dann eben auch der Mehrjahrgangs-Klassenunterricht wiederum cool, weil dort können wirklich alle zusammen ehm, arbeiten mit diesen Spielen. Genau das ist wirklich, die find ich super, aber die gibt jetzt erst, glaube ich, ein Jahr oder so.</p> <p>B: Also die brauche ich sehr oft, die zusätzlichen Arbeitsblättern. Manchmal einfach für diejenigen, die Zusatzmaterialien möchten oder benötigen und manchmal brauche ich sie gleich für alle. Wir machen die Lernzielkontrollen eigentlich- also wir laden sie alle vom Mille feuilles eigentlich runter. Wir brauchen hauptsächlich diese Lernzielkontrollen. Genau. Was ich sehr selten brauche ist die Revue. Das ist nicht, weil ich es nicht gut finde, aber einfach, ich vergesse das schlichtweg, dass man da noch in diese Revue Sachen eintragen könnte. Sollte. ((lacht)). Das mache ich selten.</p>	<p>Frau Ott arbeitet viel mit Wimmelbildern und Satzanfangstreifen. Auch Zusatzmaterialien im Sinne von Merkblättern werden abgegeben. Frau Ott findet die Box «on bavarde» super, da sie viele Spiele drin hat und weil dort wirklich alle zusammen mit den Spielen arbeiten können. Aber die gebe es erst ein Jahr oder so. Die zusätzlichen Arbeitsblätter brauche sie sehr oft. Hauptsächlich laden sie die Lernzielkontrollen von MF. Die Revue braucht sie</p>	<p>R11: Frau Ott arbeitet viel mit Wimmelbildern und Satzanfangstreifen. Zusatzmaterialien <u>(Merkblätter) werden abgegeben</u>. Frau Ott findet die Box «on bavarde» super, da sie viele Spiele drin hat und weil dort <u>wirklich alle zusammenarbeiten</u> können. Die zusätzlichen</p>

		sehr selten, sie vergesse sie schlichtweg. Sie findet sie aber nicht nicht gut.	Arbeitsblätter brauche sie sehr oft. Hauptsächlich laden sie die Lernzielkontrollen von MF. <u>Die Revue</u> brauche sie sehr selten, sie vergesse sie <u>schlichtweg</u> .
3.2 Welche (eigene) Zusatzmaterialien verwendest du?	<p>B: Aber eben das Voci natürlich. Wir haben noch ein Voci-Heft, das ist noch zusätzliches Material.</p> <p>I: Oder diese Satzanfangstreifen vielleicht noch, sind die, das sind Chunks von da oder von der <i>Revue</i>?</p> <p>B: Nicht nur. Ehm. Was uns sehr am Herzen liegt, auch viele Sachen drehen sich auch darum, eben Sätze zu bilden. Weil, aus meiner Sicht die Wörter zwar da sind, aber dann die Sätze, die Satzstrukturen zum Teil nicht da sind. Dann haben sie zwar, ehm <i>consignes</i>, aber diese <i>consignes</i>, die ziehen darauf, wenn ich einen bestimmten Richtungssatz habe, aber wenn ich zum Beispiel mit jemandem ins Gespräch kommen will, dann habe ich vielleicht weniger Möglichkeiten. Aus diesem Grund sind diese Satzanfangstreifen eben da und die sind nicht nur aus dem Mille feuilles, weil zum Beispiel dort ist auch noch ein <i>dans</i> oder ein <i>sur</i> oder ein <i>à</i> oder irgendwie sowas. Ich denke, das kommt ein bisschen zu kurz sonst im Mille feuilles. Die Kinder können fast keine Sätze bilden. Und solche Sachen haben wir eben. Vieles ist wird abgegeben, was wir gemeinsam anschauen, wo wir auch mal ein Arbeitsblatt dazu erstellen und sagen oder mal zusammen an der Tafel ein Zimmer aufzeichnen und dann sagen, okay, wie ist es jetzt das, wo steht das und erkläre mal. Oder einen Weg - wir hatten auch schon eine Schatzkarte und jetzt erkläre den Weg dorthin.</p>	<p>Frau Ott verwendet das Voci-Heft zusätzlich.</p> <p>Frau Ott liegt es am Herzen, dass die Kinder lernen, eigene Sätze zu bilden. Vor allem, wenn man mit jemandem ins Gespräch kommen will. Aus diesem Grund sind die Satzanfangstreifen da und diese sind nicht nur aus dem MF, beispielsweise <i>dans</i>, <i>sur</i> oder <i>à</i>, weil das komme zu kurz in MF. Die Kinder können fast keine Sätze bilden, darum haben sie solche Sachen und erstellen mal ein Arbeitsblatt dazu.</p>	<p>R12: Frau Ott verwendet zusätzlich das Voci-Heft und <u>es liegt ihr am Herzen, dass die Kinder eigene Sätze bilden können. Das kommt zu kurz in MF. Die Kinder können fast keine Sätze bilden.</u> Darum kreieren sie und das Team eigene Satzanfangstreifen und machen mal ein Arbeitsblatt.</p>
3.3 Wie planst du den Unterricht an der MJKL,	B: Eben ich plane eigentlich nach meinen meines Erachtens nach <i>Mille feuilles</i> . Ich plane nicht wahnsinnig- also mou ich plane schon, aber ich plane nicht so ins Detail, das heisst, ich gehe einfach Seite um Seite eigentlich durch und entscheide dann, je nach Stand der Kinder, ob ich noch finde, hey, hier braucht es noch was oder es reicht so. Und manchmal entscheide	<p>Frau Ott plane ihres Erachtens nach MF.</p> <p>Sie plant nicht so ins Detail, sondern orientiert sich an</p>	<p>R13: Frau Ott <u>plant ihres Erachtens nach MF.</u> Sie plant nicht so ins</p>

<p>was ist dir wichtig?</p>	<p>ich auch relativ spontan, nein, das lassen wir jetzt oder da machen wir jetzt nicht mehr weiter. Weil es entweder ähm, für die Kinder völlig unverständlich ist und das kommt immer auf die Klasse drauf an oder weil äh, weil es einfach irgendwie sonst irgendwo der Wurm drinn ist, dann sage ich, okay, dann gehen wir einfach weiter. Ehm. Und dann sage ich immer einfach, ich plane etwas für die Fünfteler und ich plane etwas für die Sechsteler. Das ist so das Grundgerüst und darum herum habe ich eben dann diese Sequenzen, mal einen Einstieg oder mal sonst irgendetwas, wo ich dann sage, okay, hier löse ich diese Struktur auf und hier sind nicht mehr Mille feuilles Seite so und so, Fünfteler und Mille feuilles Seite so und so, Sechsteler, sondern hier können wir eben noch etwas neben dran oder etwas freier machen. Oder äh, eben hier ist mal wieder eine Präsentation angesagt oder so etwas.</p>	<p>den Seiten im Lehrwerk und entscheidet dann je nach Stand der Kinder auch relativ spontan, ob es noch etwas brauche oder ob es so reiche. Weil manchmal ist es für die Kinder völlig unverständlich oder sonst der Wurm drin ist, dann gehe sie einfach weiter. Normalerweise plant sie als Grundgerüst etwas für die Kinder des 5. Schuljahres und etwas für die Kinder des 6. Schuljahres und löst ab und zu diese getrennte Struktur auf uns macht nicht mehr MF Seite so und so, sondern hier kann man etwas freier machen.</p>	<p>Detail, sondern <u>orientiert sich an den Seiten im Lehrwerk und entscheidet dann relativ spontan</u>, ob es noch etwas brauche oder ob es so reiche. <u>Manchmal sei es für die Kinder völlig unverständlich oder sonst sei irgendwo der Wurm drin.</u> Als <u>Grundgerüst</u> gibt es eine Planung für das 5. und für das 6. SJ; diese Struktur wird manchmal aufgelöst und dann macht sie etwas freier.</p>
<p>3.4 Welche Unterlagen brauchst du für die Planung?</p>	<p>B: Ja, eigentlich schon hauptsächlich, ja. Ich- ich äh, wie heisst das, der Begleitband für die Lehrperson? Ist das der <i>fil rouge</i>? I: Ja, <i>fil rouge</i>. B: Ja genau. Das brauche ich bzw. ich habe es einfach beim ersten Mal- habe ich mir noch die Kommentare angeschaut und mittlerweile ist eigentlich- Ja, schaue ich es mir nicht mehr gross an, weil in der Regel ist mir klar, ist ja immer dasselbe ((lacht)). Dann schaue ich es mir nicht mehr so oft an, ehm, habe aber immer noch dieses Lehrmittel vor mir, ich habe eigentlich auch das andere, das besitze ich gar nicht, ich schaue mir einfach das hier an. B: Die Lehrerversion, genau. Den <i>fil rouge</i>.</p>	<p>Frau Ott benutzt hauptsächlich den – wie heisse er – Begleitband für die Lehrperson – <i>fil rouge</i>?  Beim ersten Mal habe sie jeweils die Kommentare angeschaut, mittlerweile schaue sie es nicht mehr gross an, weil es sei ja</p>	<p>R14: Frau Ott ist unsicher, wie der Kommentar für Lehrpersonen heisst, braucht ihn aber als Rohfassung. Aber sie schaut ihn nicht mehr gross an,</p>



	<p>B: Genau. Das ist eben der Vorteil. Genau. Das sieht dann nicht mehr so schön, aber das ist okay. Das ist dann einfach ergänzt mit Sachen. Zum Teil habe ich mir auch reingeschrieben, dann hier könnte man noch das und das. Zum Teil habe ich eben direkt Arbeitsblätter und Sachen reinge- reingeheftet, weil ich denke, ja, das kann ich für das nächste Jahr vielleicht wieder brauchen oder das gibt mir dann einen Anstoss oder das ist wie so ein Mal die Rohfassung und dann ist da noch wie ergänzt.</p> <p>I: Okay. Ich frage dich ja noch eben. Eben, <i>On bavarde</i> hast du gesagt brauchst du für die Planung? <i>Fil rouge</i>...? Brauchst du die Zeitbedarfstabelle? Weisst du, wo (unv.)</p> <p>B: Nein.</p> <p>I: Nicht. Und die Navigationskarte?</p> <p>B: ((Lacht)). Zur Planung von mir selber nicht. Ich sage jeweils den Kindern, manchmal am Anfang oder den Schülern, wir schauen mal durch. Ich denke, das ist auch wichtig, wenn ein neuer <i>parcours</i> kommt, da ist ein bisschen für sie zum Schauen, was kommt denn da und ich brauche es nur in diesem Rahmen. Also ich sage nicht für mich.</p> <p>I: Und das Übersichtsplakat auch nicht unbedingt?</p> <p>B: Mhm, das habe ich mir auch angeschaut am Anfang und mittlerweile brauche ich es effektiv weniger, aber das habe ich sinnvoll gefunden zu Beginn. Für den Überblick. Ja.</p>	<p>immer dasselbe. Sie ergänzt ihn mit Sachen, schreibt zum Teil rein, hier könne man noch das und das, weil das könne sie vielleicht fürs nächste Jahr wieder brauchen, das sei wie eine Rohfassung.</p> <p>Die LP benützt die Zeitbedarfstabelle aus MF nicht.</p> <p>Auch die Navigationskarte nützt die LP für sich selber zur Planung nicht. Teilweise verweist die LP die SuS darauf.</p> <p>Das Übersichtsplakat hat die LP zu Beginn angeschaut und sinnvoll gefunden zu Beginn, mittlerweile brauche sie es effektiv weniger.</p>	<p>weil es ist ja immer dasselbe.</p> <p>Zeitbedarf, Navigationskarte, Uebersichtsplakat brauche sie nicht – kennt sie kaum.</p>
<p><b>4 Haltung Differenzierung allgemein</b></p>			
<p>4.1 Was verstehst du unter Differenzierung?</p>	<p>B: Ähm // I: ganz allgemein // B: das ja ähm das, das Anpassen eines bestimmten Lerninhaltes an die ... an die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, die ja eben halt einfach sehr individuell sind ... und das irgendwie, dass es dort anschliessend kann, wo es als letztes eigentlich aufgehört hat. Man kennt ja dieses Modell von ... der ... von diesem (Flow) nicht überfordern, nicht unterfordern, dass es irgendwo dort in diesem Bereich arbeiten kann. // I: mhm // B: Und ähm ... dennoch an einem gleichen Lerninhalt eigentlich arbeiten kann, wie die anderen. Also für ... jedes Kind, das das möglich sein sollte. Und dort anzupassen, zu differenzieren. Das verstehe ich darunter.</p>	<p>Frau Ott versteht unter Differenzierung ganz allgemein das Anpassen eines bestimmten Lerninhaltes an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder, die halt einfach sehr individuell seien. Und man kenne ja</p>	<p>R15: Für Frau Ott muss primär der Lerninhalt angepasst werden (und weniger die Vermittlung). Modell vom Flow. <u>Die</u></p>

		<p>dieses Modell vom Flow, nicht überfordern, nicht unterfordern, dass es in diesem Bereich arbeiten kann. Und dennoch am gleichen Lerninhalt zu arbeiten wie die anderen, aber dort anzupassen, zu differenzieren, dass das möglich sein sollte.</p>	<p><u>Kinder sind «halt» sehr individuell.</u></p>
<p><b>5 Haltung Binnendifferenzierung im F-Unterricht</b></p>			
<p>5.1 Spielt Differenzierung in deinem F-Unterricht eine Rolle?</p>	<p>B: Ja ... sehr ... stark sogar. Allerdings ist es nicht immer ganz ... so einfach ... für mich im Französisch // I: mhm // B: zu differenzieren. Ähm das Lehrmittel bietet natürlich durch seine Struktur schon eine gewisse Art Differenzierung im Sinne von ähm ... verschiedenen Möglichkeiten, wie man einen bestimmten, ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Aufgabe angehen kann. Man kann es ein bisschen ... ähm ... ausführlicher machen, oder ein bisschen weniger ausführlich, oder man, man wählt sehr oft Wörter aus, die einem passen oder die man schon kennt. ((atmet hörbar ein)) Ähm ... und ... e- dennoch muss man auch- oder muss ich auch zum Teil, wenn ich etwas erkläre, (differenzierend) oder in dem ... z.B. eben eine Aufgabe, wenn sie von (mir her) kommt, und nicht unbedingt vom Lehrmittel vorgegeben wird, dann mache ich z.B. Gruppen, Leistungsgruppen, die ich aber dann meistens nicht selber einteile, sondern da frage ich meistens das Kind, wie es sich selber einschätzt. // I: mhm // B: Auch so ein bisschen ähm ... aus dem Aspekt raus, dass ich niemanden blossstellen will und sagen will, du kannst das jetzt noch nicht. // I: mhm // B: Und die Kinder können das <u>meistens</u> sehr gut einschätzen.</p> <p>I: Und daraus resultieren dann schwierigere oder leichtere Aufgaben? So.</p> <p>B: A/ L/ ... // I: z.B. // B: Ja schwierigere- leichtere ja kann man so sagen, e- bi- ich bin nicht so Fan von dieser // I: mhm // B: schwieriger, leichter. Es hat (noch) zum Beispiel ähm mehr Hilfsmittel, // I: mhm // B: ähm das mache ich dann häufig mit der IF, also mit der Heilpädagogin zusammen, dass wir sagen, ok zu dieser Aufgabe // I: mhm // B: gibt es jetzt noch ähm ... z.B. einen, einen Wortschatz, den man brauchen kann, zusätzlich, während dem andere</p>	<p>In ihrem Französischunterricht spielt Differenzierung eine sehr starke Rolle, aber es sei für sie nicht immer ganz so einfach, zu differenzieren (sucht nach Worten).</p> <p>Das Lehrmittel bietet durch seine Struktur schon eine gewisse Art Differenzierung von verschiedenen Möglichkeiten, wie man eine bestimmte Aufgabe angehen kann, man kann es ausführlich machen oder weniger ausführlich. Manchmal macht Frau Ott Gruppen, Leistungsgruppen, und da fragt sie die Kinder, wie es sich einschätzt, die können das meistens sehr gut.</p>	<p>R16: Differenzierung spielt im Unterricht von LP Ott eine <u>sehr starke Rolle</u>, aber <u>es sei nicht immer ganz so einfach, zu differenzieren im Französisch für sie.</u></p> <p>Sie will niemanden blossstellen, darum fragt sie meistens das Kind, wie es sich einschätzt, die können das meistens sehr gut.</p> <p>Schwierig vs. leichter mag sie nicht, lieber mehr</p>

	<p>diesen Wortschatz z.B. // I: mhm // B: nicht brauchen bzw. halt schon ... ähm // I: kennen // B: einfach g- ja genau, den ist, der ist ihnen schon bekannt. Ja.</p>	<p>Frau Ott ist nicht so Fan von schwierigen vs. leichten Aufgaben. Sie hat beispielsweise mehr Hilfsmittel. Das macht sie häufig mit der Heilpädagogin zusammen, dass sie sagen, ok, zu einer bestimmten Aufgabe gibt es noch einen Wortschatz den man brauchen kann, während andere diesen Wortschatz nicht brauchen.</p>	<p>Hilfsmittel – gemeinsam <u>mit der Heilpädagogin</u>.</p>
<p>5.2 Andere/Weitere Formen von Differenzierung? (CCR)</p>	<p>B: Ähm ... hm, ja es ist äh ... v- vielleicht fällt das in diesen Bereich, wir haben z.B. am ... gut das ist eher halt auch qua- äh ... quantitativ dann, weil wir haben z.B. so wie h- Hilfsstunden, oder Hausaufgabenstunden, einige Kinder brauchen dann die Zeit noch ... um zusätzlich an einem Thema zu arbeiten. // I: mhm // B: ... Und ähm für mich ist es auch immer relativ essentiell, die, die Art und Weise, wie ich etwas erkläre. // I: mhm // B: Also was für Wörter brauche ich, eben z.B. im Franz erkläre ich einem Kind, von dem ich das Gefühl habe, es hat einen grossen Wortschatz, erkläre ich eher etw/ etwas auf Französisch, // I: mhm // B: ... möglichst einfach und ein Kind, das sich/ wo ich, wo ich finde, he das versteht jetzt gerade gar nichts, // I: mhm // B: da brauche ich vielleicht so ein/zwei Französische Wörter und den Rest, // I: Deutsch // B: ... der wird dann auf ... ja, der wird dann // I: Ja, ja // B: auf Deutsch erklärt. Ähm ... ja ... ähm ...</p> <p>I: Also das machst du mit gewissen Kindern explizit ...</p> <p>B: ((fällt I ins Wort)) Genau, // I: (Deutsch oder Französisch sprechen) // B: aber nicht so, dass sie e- ja vielleicht ... also ich würde jetzt nicht behaupten, dass sie das dann gross merken, das ist einfach so wie meine Einschätzung, ok, das Kind, das ist schon fähig diesen ... Auftrag so und so zu verstehen. Ähm ... wir arbeiten sehr oft, jetzt gerade in diesem ähm Schuljahr auch mit Teams. // I: mhm // B: Diese Teams bestehen ... häufig aus einem 6.ler und einem 5.ler. // I: mhm // B: Kommt eben auch daher, dass die 6.ler meistens jetzt gerade im Französisch wirklich <u>mehr</u> wissen, // I: mhm // B: die haben <u>mehr</u> ... ähm ... Wortschatz auch und mehr halt Kenntnis z.B. von, von W-Fragen, oder von so Satzstrukturen ... und das ist</p>	<p>In der Schule von Frau Ott gibt es Hilfs- oder Hausaufgabenstunden, und einige Kinder brauchen diese Zeit, um zusätzlich an einem Thema zu arbeiten. Und für Frau Ott <u>ist es auch immer essentiell, wie sie etwas erklärt</u>, also im Franz erklärt sie z.B. einem Kind, von dem sie das Gefühl hat, es habe einen grossen Wortschatz, eher etwas auf Französisch, und ein Kind das fast gar nichts versteht, da braucht sie vielleicht ein-zwei französische Wörter und der Rest Deutsch. Sie würde nicht behaupten, dass die das dann gross merken.</p>	<p>R17: Es ist für Frau Ott essentiell, <u>wie sie etwas erklärt</u> – eher auf Französisch bei einem Kind mit einem grossen Wortschatz, und ein Kind, das gerade gar nichts versteht, viel Deutsch.</p> <p>LP Ott teilt die SuS häufig in leistungsheterogene Teams ein, meistens 1 Kind aus dem 5. SJ und 1 Kind aus dem 6. SJ, da sollen sie sich gegenseitig</p>

	<p>manchmal auch eine ganz gute Möglichkeit, vielleicht auch dort zu sagen: "Ok ihr zwei, ihr arbeitet jetzt zusammen." ... Und ähm ... das kann natürlich auch bereichern bzw. differenziert vielleicht auch dort, weil ähm ... wir ähm ... schauen dann vielleicht, oder die, die IF und ich, wir schauen dann, dass nicht die zwei Kinder, die ... am meisten Mühe haben, dass 6.ler Kind mit am meisten Mühe und das 5.ler ... mit am meisten Mühe, dass die nicht zusammenkommen, sondern dass wir dort auch schauen, einen, einen guten Mix zu finden. // I: mhm // B: Wer mit wem zusammenarbeitet. Kann aber dann auch für die 6.ler zum Teil blöd sein, also in ... im ersten Moment, blöd für sie, weil sie sagen: "Ja jetzt muss ich wie der Lehrer/ jetzt muss ich wie der Lehrer sein, Lehrerin sein. // I: mhm // B: ((atmet hörbar ein)) und kann eigentlich so gar nicht selber arbeiten, selber weiterkommen." Diesen Anspruch haben sie ja nämlich schon. // I: Dann schon // B: ... ((atmet hörbar ein)) a- nicht desto trotz finde ich dann auch wieder, dass es eben <u>sehr</u> lehrreich sein kann, wenn man jemandem etwas erklärt, // I: mhm // B: ... oder nochmal etwas repertiert. Weil es fällt dann auf, dass wenn sie ... etwas in der 6. Klasse beherrscht haben, dass sie das ((B lacht)) in der 7. nicht mehr // I: mhm, mhm // B: unbedingt, noch können, // I: können // B: oder auch von der 5. in die 6., dieser Schritt, ja, // I: mhm // B: ist noch nicht so automatisiert da. ... Ja.</p> <p>I: Und ... kann es auch einmal umgekehrt sein, dass die // B: Ja // I: 6.ler dann ...</p> <p>B: Dass der 5.ler dem 6.ler // I: w- was erklärt // B: etwas erklärt, ja durchaus. Ähm es ist jetzt gerade in dieser Konstellation fällt mir <u>kein</u> Beispiel ein, wo es wirklich so sein könnte. // I: mhm // B: Weil die Unterschiede <u>sehr</u> gross // I: Ja // B: sind, wirklich. Also auch leistungsmässig. ... Aber ähm ... es gibt, n- ... ja zum Teil auch ... zum, zum Teil auch im Franz, doch, gibt es das wirklich, gerade bei den Zahlen. // I: mhm // B: Bei Dingen, die ... oder bei Dingen, die einfach wirklich automatisiert sind // I: mhm // B: beim einen Fünfteler und die der Sechsteler alt ein bisschen vernachlässigt hat, oder die halt einfach dort noch nicht sitzen. Dass dann dort auch der Sechsteler // I: mhm // B: vom Fünfteler lernt, // I: Ja, ja // B: ja durchaus. Und das wäre eigentlich auch so das Ziel. Es soll ja nicht sein, der 6.ler ist immer der, der erklärt, // I: mhm // B: ... und der Fünfteler der, der zuhört, // I: mhm // B: sondern es soll eben ein gegenseitiges ... Unterstützen sein. Ja.</p> <p>I: Also das ist die Form von Gruppen die ... ihr v.a. praktiziert, im Moment? Oder gibt es noch weiter?</p>	<p>Im aktuellen Schuljahr wird oft mit Teams gearbeitet, diese bestehen aus einem Kind des 6. und einem Kind des 5. Schuljahres. Das kommt daher, dass die Kinder des 6. Schuljahres meistens gerade im Französisch mehr wissen. Das kann natürlich bereichern und differenziert auch, weil die Heilpädagogin und Frau Ott schauen, dass nicht die beiden Kinder, die am meisten Mühe haben, zusammenkommen, sondern einen guten Mix zu finden. Es kann eben sehr lehrreich sein, jemandem etwas zu erklären oder nochmals zu repetieren. Es kann ja auch umgekehrt sein, dass das Kind des 5. Schuljahres etwas erklärt, aber in der aktuellen Konstellation falle ihr grad kein Beispiel ein, weil die Unterschiede sehr gross seien, leistungsmässig, wirklich. Aber bei den Dingen, die automatisiert sind, gerade bei den Zahlen, die ein Kind des 6. SJ vernachlässigt hat, oder noch nicht sitzen, dort lernt der</p>	<p>unterstützen (bei automatisierten Dingen wie den Zahlen unterstütze oft auch das jüngere Kind das ältere Kind). <u>Aber man darf nicht die ganze Zeit Zusammenarbeit machen.</u> das Kind muss auch einmal selber an etwas arbeiten. <u>Mit dem MF arbeiten sie eigentlich relativ alleine.</u> Aber Strategien zum alleine lernen fehlen.</p> <p>Zusatzmaterial setzt LP Ott nur ein, wenn es einen Lernzuwachs bei den SuS generiert, es soll nicht einfach ein «Beschäftigen» sein. Sie haben zusätzlich noch das Zürcher Lehrmittel</p>
--	--	--	--

	<p>B: Mit diesen Teams?</p> <p>I: Mhm.</p> <p>B: Ja, also es gibt natürlich z.B. bei Spielen ... ähm gibt es ... Gruppen ... auch äh grössere Gruppen, oder (sonst) eben ... ja wir nennen es dann eben meistens irgendwelche Teams, die dann zusammenarbeiten, nicht immer nur zu zweit. Ähm ... es kann auch einmal sein, dass äh eben die, die IF-Lehrperson beigezogen wird. Wir haben in diesem Jahr jetzt eine Lektion, wo sie einfach dabei ist // I: mhm // B: ... und dann machen wir manchmal so, dass wir die Klassen trennen/</p> <p>I: Also eine von zwei ... wäre das, ... wo sie dabei ist?</p> <p>B: Genau, // I: mhm, ja // B: eine von zwei ist sie dabei. Und in der einen ... ja in der einen Hälfte oder manchmal auch in der ganzen Lektion, // I: mhm // B: ähm arbeitet sie dann mit Kindern spezifisch an einem Thema. // I: Ja // B: Also dann sagen wir z.B. meistens eruieren wir das irgendwie, dass wir schauen, wo stehen die Kinder, // I: mhm // B: wer braucht vielleicht noch etwas. Und dann kann es natürlich auch sein, dass wiederum ein Sechsteler // I: mhm // B: in diese Gruppe fällt, der ... oder die dann mit ihr zusammenarbeitet.</p> <p>I: Ja.</p> <p>B: Ja. (3) Ja, ni- natürlich ist auch das <u>alleine</u> Lernen // I: Ja // B: des Kindes ein, ein ... also die, die <u>meiste</u> Zeit, würde ich jetzt einmal behaupten, jetzt mit dem Mille Feuilles arbeiten sie eigentlich <u>relativ</u> alleine. // I: mhm // B: Mit der neuen Version des Mille Feuilles ist ja überarbeitet, // I: Fünf, genau // B: Fü- fünfteler ... Version ... gibt es zwar sehr viele Dinge, die jetzt auch wieder so ein bisschen auf diese ... auf diese Zusammenarbeit eigentlich gehen, oder fo- diese fokussieren, oder wo sie ... möglich ist. ... Ähm ... das ist ... glaube ich, gut, und ... dennoch eben, finde ich, darf man es nicht die ganze Zeit machen, eben das Kind muss auch einmal <u>selber</u> an etwas arbeiten. // I: mhm // B: Und dort fällt dann auf, dass ihnen eben <u>häufig</u> die Strategien zum alleine lernen ein bisschen fehlen. // I: mhm // B: Also das fällt z.B. beim Voci-Lernen auf, ... dass wir halt jetzt immer noch haben. ... Wie lerne ich jetzt diese Voci, reicht es, wenn ich das ... äh das Wort einfach anschau // I: mhm // B: oder, da sind // I: Ja // B: natürlich die Strategien dann sehr essentiell. // I: mhm, ja // B: Gerade wenn sie</p>	<p>Sechsteler vom Fünfteler. Es soll eben ein gegenseitiges Unterstützen sein.</p> <p>Aber man darf nicht die ganze Zeit Zusammenarbeit machen, findet sie, das Kind muss auch einmal selber an etwas arbeiten. Mit dem MF arbeiten sie eigentlich relativ alleine. Aber Strategien zum alleine lernen fehlen.</p>	<p>(meint Dis donc) angeschafft, <u>das</u> dürfe sie fast nicht sagen. Man kann dort gewisse Sachen dann auch noch rausnehmen.</p>
--	--	--	---

	<p>alleine sind und das irgendwie alleine ... ähm ... ja irgendwie üben müssen, // I: sich aneignen // B: oder aneignen müssen, oder halt einfach auch ... e- eine Aufgabe angehen müssen, alleine. // I: mhm // B: ... Dafür ... e- eben braucht es diese Strategien, diese (<i>Consigne</i>) // I: mhm // B: eben irgendwie einmal zu wissen, ok, ich kann ein // I: mhm, mhm // Wörterbuch brauchen, B: oder ... wo finde ich jetzt welche Hilfsmittel, wie kann ich am besten vorgehen?</p> <p>I: Eben du hast so ein bisschen gesagt, jetzt vorhin, ... äh qua- quantitativ, qualitativ differenzieren, oder eben verschiedene Unterrichtsformen mit den Teams. Ähm machst du auch manchmal ... noch gezielt äh ... zusätzliche Materialien, ... Medien vielleicht, für einzelne Kinder, eben ... die kriegen vielleicht ein iPad, jene, die jetzt mit diesen 20 Übersetzungen schon klar kommen. // B: mhm // I: ... Oder ... // B: Ja // I: ähm ... keine Ahnung, andere Zusatzmaterialien.</p> <p>B: Ähm ... ja, ((langsam)) das mache ich nicht häufig. ((normal)) Das mache ich auch eigentlich bewusst in keinem Fach so. // I: mhm // B: A- Es sei denn, es ist wirklich ein, ein Zusatzblatt im Sinne von ... es ... bringt wirklich einen Wissens- // I: Ja // B: oder einen ... einen Zuwachs auch. Es soll nicht einfach ein Beschäftigen sein. // I: Ja // B: ... Ich habe den Eindruck, oder bis jetzt ist es immer so gewesen, dass das <i>Mille Feuilles</i> sehr viel zur Verfügung stellt. Es ist dann eher so, dass wir halt mal sagen, gut dieses Kind hat das jetzt nicht, // I: mhm // B: was andere vielleicht haben // I: mhm // B: bzw. ... das ist jetzt dort schon weiter, // I: mhm // B: oder das kann jetzt das schon. // I: mhm // B: Was wir haben, ist jetzt, wir haben ähm das äh man darf es fast nicht sagen, wobei wir sind da- ((B lacht))... Aber wir haben jetzt das äh das Lehrmittel von ähm ein Zürcher Lehrmittel noch angeschafft. // I: <i>Dis Donc</i>. Ja. // B: genau das <i>Dis Donc</i>. Und ähm brauchen dann z.T. dort auch Texte draus, z.B. Hörtexte, oder, ... es hat z.T. auch ähm ... sehr ähnliche Sachen wie das <i>Mille Feuilles</i>, // I: mhm, mhm // B: also es, es arbeitet relativ ähnlich ähm was die Themen ... betrifft. Und dann kann man dort gewisse Sachen dann auch noch rausnehmen. // I: mhm // B: Das brauche ich aber eigentlich nur dann wenn ich das Gefühl habe, mmm da braucht es noch einmal für die <u>meisten</u> eine Erklärung, oder da sind so zwei/drei Kinder, die müssen jetzt da noch einmal etwas ... nachschauen, oder nochmal nachholen. Ähm ... ein Kind, das schon sehr weit ist, dem würde ich jetzt nicht noch zusätzlich so etwas geben, // I: mhm // B: weil es ist wieder auf dem gleichen Niveau. // I: mhm // B: ... Als dann würde ich lieber etwas, oder da gebe ich lieber etwas ... ähm ... was halt schon etwas weiterführend ist. Aber das ist dann ... eben meistens das, was die anderen dann halt einfach nicht machen, // I: Ja // B: so. // I: Im, im Rahmen vom</p>	<p>Zusatzblätter gibt Frau Ott nur, wenn es einen Zuwachs bringt, es soll nicht einfach ein Beschäftigen sein. Im überarbeiteten <i>Mille Feuilles</i> (bezieht sich auf die Auflage 2019) hat es gutes</p>	
--	--	---	--

	<p><i>Mille Feuilles</i>. // B: Im, im Mille Feuilles genau. Weil e/ ich habe den Eindruck, es ist ... m-also für uns jedenfalls, oder e- für, für mich ist es ... gar nicht realistisch, das <i>Mille Feuilles</i> einfach von A bis Z // I: Ja, ja // B: alles durchzuarbeiten. Gerade jetzt das Neue, Überarbeitete, ... hat sehr viel ... gutes Zusatzmaterial // I: mhm // B: noch drinnen, wo auch eben diese <i>facultative</i> // I: mhm // B: äh Sachen drin sind. Und das, das bereichert eigentlich schon relativ stark. // I: mhm, mhm // B: ... Und äh kann dort eben auch noch mal differenzieren, ok, dieses Kind macht jetzt das noch halt // I: mhm, mhm // B: zusätzlich. Ja.</p>	<p>Zusatzmaterial noch drin, da kann man auch nochmal differenzieren, ok, dieses Kind macht jetzt das noch zusätzlich. Sie haben zusätzlich noch das Zürcher Lehrmittel (meint Dis donc) angeschafft, das dürfe sie fast nicht sagen. Man kann dort gewisse Sachen dann auch noch rausnehmen.</p>	
<p>5.3 Gibt es Materialien, die du den SuS zur freien Verfügung stellst?</p>	<p>B: Ja. Ähm eben wir haben immer die ... wir, wir arbeiten sehr stark mit den <i>Mini-Dics</i>. // I: mhm // B: ... Ähm ... wir haben manchmal, oder wir haben auch iPads zur Verfügung. // I: mhm // B: ... Diese brauchen wir ((langsamer)) sehr <u>häufig</u>. ((normal)) Bei den iPads ist ein bisschen das Problem, dass dann ... der Gebrauch nicht immer ... kontrolliert werden kann, was grundsätzlich ((B lacht leicht)) auch nicht schlimm ist, ich muss nicht alles kontrollieren. Aber ... sie sch/ ((B lacht leicht)) sie schweifen // I: ab // B: sehr schnell halt ab und es wird dann irgendwie etwas anderes zum ... spannendsten ähm ... Inhalt. ((I lacht leicht)) Also von dem her, Hilfsmittel kann ein iPad sein, muss aber nicht unbedingt. Also das wird wirklich von uns relativ gezielt eingesetzt. ... Ähm wir haben, jetzt gerade im Moment nicht so, weil ... ich ein bisschen am um ... pl- bauen bin. ((atmet hörbar ein)) Wir haben sehr viel Sachen, z.B. auch wie der Wortschatz, die W-Fragen, die hängen // I: mhm, mhm // B: meistens irgendwo in allen Zi- in allen Zimmern. Ähm wir haben ... v- da vorne haben wir so Recht/ äh so ... Spürhunde. ... Die haben wir auch für das Französisch, also wo wi- wo man einen Text dann ... überarbeiten kann, nochmals anschauen kann, die auch ähm Hilfsmittel eigentlich sind, für die Kinder. // I: mhm // B: ... Ähm ... genau. Sie haben (Ficher-Kärtchen). // I: mhm // B: Mit denen arbeiten sie, // I: mhm // B: das ist aber freiwillig. Einige brauchen das. Es gibt ja auch das (Böxli) vom <i>Mille Feuilles</i> // I: mhm // B: ... zur Verfügung. ... Ähm ... ja.</p> <p>I: Und ... (Mini) (unv.) oder (<i>Midi-Dic</i>), eher</p> <p>B: Mini oder, // I: Mini, beides // B: Mi- Mi- Mini und Midi. // I: Ja // B: ... Weil (<i>Mini-Dic</i>) aus meiner Sicht etwas einfach ist. // I: Ja, ja // B: Aber das Problem ist halt eben auch dort, bei (<i>Mini-Dic</i>) ähm es ist zum Teil frustrierend, dann schauen sie ein Wort nach, sie wollen</p>	<p>Frau Ott arbeitet sehr stark mit den <i>Mini-Dics</i> und teilweise mit den iPads. Dort ist jedoch das Problem, dass der Gebrauch nicht kontrolliert werden kann, obwohl sie das ja auch nicht immer muss. Ein Hilfsmittel kann also ein iPad sein, muss aber nicht unbedingt. Frau Ott arbeitet oft mit dem Wortschatz und den W-Fragen, die im Klassenzimmer hängen. Zudem arbeitet die LP auch mit Spürhunden (fächerübergreifend). Diese helfen den SuS, die Texte zu überarbeiten. Des Weiteren stehen den SuS die Ficher-Kärtchen zur freien Verfügung.</p>	<p>R18: Arbeitet stark mit <i>Mini-Dics</i>, aber der <u><i>Mini-Dic</i> ist etwas einfach und es ist frustrierend</u>, wenn ein Wort nicht drin ist und der PC dann viele Übersetzungen ausspuckt. <u>Dann bleibe sie selbst das Hilfsmittel.</u> <u>Im Lehrmittel hat es extrem viele Fremdwörter.</u></p> <p>Bei den ipads schweifen die Kinder schnell halt ab und es wird etwas anderes zum</p>

	<p>wissen, was heisst äh ... keine Ahnung, Heizkörper, dann suchen sie nach // I: Ja, ja // B: Heizkörper und das ist nicht drin, // I: drin, ja // B: logischerweise. Allerdings ist es dann eben so, sobald dass sie irgendwie mit <i>Google Translater</i>, // I: Ja, Leo // B: oder noch mit Leo, und dann haben sie einfach 20 verschieden Varianten // I: mhm // B: und welche Variante muss ich jetzt nehmen? Also das ist schon ein bis- das ist eine, das ist eine grosse Schwierigkeit. Und das Lehrmittel hat natürlich auch extrem viele Fremdwörter, // I: mhm // B: sind dort drin enthalten. Das merke ich, wenn ich selber einmal die Aufgabe verstehen will, dann merke ich, oh ja das Wort verstehe ich jetzt auch nicht. // I: mhm // B: ... Ähm ... und das ist so ... einerseits ist das gut, man, man lernt so ein bisschen mit diesen Strategien umzugehen, aber allerdings fehlt so ... ja dies/ dieses umfassende. // I: mhm // B: Wir haben noch einen, einen äh PONS äh // I: ja // B: ein kleines ... Büchlein. Dort kann man auch die Wörter nachschauen. Was dort das Problem ist, ... Verben ... sie sind dann halt meistens nicht, sie sind nur in der Grundform geschrieben, // I: mhm // B: was passiert, sie e/ sie schauen sie, ja da hat es kein "ez" hinten dran, ich will das mit "ez" und nicht mit "er" oder so ((B lacht leicht)). ((I lacht leicht)) Und dann ist das für sie schon nicht mehr das gleiche Wort. // I: Ja // B: Also das ist ... dort gibt es schon einige Probleme. // I: mhm // B: ... Ja // I: mhm // B: da kann man halt dann nur mit mir als Hilfsmittel arbeiten, // I: Ja // B: indem ich das nochmal, oder (wie der) IF ... das nochmal erklären.</p>	<p>SuS haben Minidic (etwas einfach) und Mididic, aber es ist zum Teil frustrierend, weil ein Wort nicht drin ist, oder dann mit Google Trnaslater oder Leo kommen 20 verschiedene Varianten. <u>Und im Lehrmittel habe es extrem viele Fremdwörter, das merke sie auch selbst.</u> Und beim PONS ist das Problem, dass Verben nur in der Grundform geschrieben steht, dann ist es für die Kinder schon nicht mehr das gleiche Wort. Dann könne man nur mit ihr als Hilfsmittel arbeiten – oder mit der IF (Heilpädagogin).</p>	<p>spannendsten Inhalt. Ein <u>ipad kann ein Hilfsmittel sein, muss aber nicht</u>, der Gebrauch kann nicht immer kontrolliert werden, was grundsätzlich nicht schlimm ist, <u>sie müsse nicht alles kontrollieren.</u></p>
<p>5.4 Weitere Beispiele aus deinem F-Unterricht zur Differenzierung?</p>	<p>B: Ähm ... bei ... uns jetzt ... in unserem System mit den Mehrjahrgangsklassen hat es zum Teil durchaus auch ... Teile, wo die Differenzierung auch über die Lerninhalte erfolgt. Also jetzt z.B. ähm im Französisch eben haben wir das schon zum Teil, dass die einen dann an diesem Thema arbeiten und die anderen an einem anderen Thema, und dennoch kommen immer wieder Bereiche zusammen, wo man dann eben gleichzeitig am gleichen Lerninhalt // I: mhm // B: aber auf einer verschiedenen St/ Stufe // I: mhm // B: auch arbeiten kann.</p> <p>I: Mhm. Und dann egal, ob ... ob 6. oder 5.? ... Oder w/ gibt es manchmal auch ... je nach Stufe, oder Stufe ... // B: mhm // I: dann ... sagst du 6. vielleicht wäre dann natürlich ... 6. Stufe // B: mhm // I: oder gibt es dann auch manchmal, dass-</p> <p>B: Dass ein Kind der 6. noch // I: das, genau // B: am Fünftelerstoff arbeitet // I: oder umgekehrt // B: oder umgekehrt. Ja ähm eher weniger ... also das mache/ das verstehe ich eher weniger darunter, v.a. auch weil z.B. gerade ein Sechsteler schon einmal an diesen ... Inhalten ... // I:</p>	<p>Die Differenzierung erfolgt teilweise auch über die Lerninhalte. Die einen SuS arbeiten an diesem Thema, andere SuS an einem anderen, aber es gibt immer wieder Bereiche, wo alle SuS am gleichen Lerninhalt arbeiten, aber auf verschiedenen Stufen.</p> <p>In Ausnahmefällen schildert Frau Ott, dass es auch Kinder gibt, die im 6. SJ sind</p>	<p>R19: Die Differenzierung erfolgt teilweise über Lerninhalte auf verschiedenen Stufen.</p> <p><u>Zwei bis drei verschiedene Themengebiete seien einfacher als 10 verschiedene Fälle.</u></p>



	<p>(klar) // B: geübt hat, gelernt hat. Das ist höchstens dort der Fall, wo wir z.B. ähm mit autistischen Kindern oder ähm ... ja irgendwelche sonstige, wirklich angepasste Rahmenbedingungen, das gibt es schon zum Teil. // I: mhm // B: Dass wir dann dort sagen, ok, er oder sie ist noch nicht ganz so weit // I: mhm // B: das ... das schon, schon auf einem // I: mhm // B: bestimmten Level gehen könnte und dann passen wir dort untera/ u/ unter Umständen auch ... den, den Inhalt an. // I: mhm // B: Aber v.a auch deshalb, weil es dann einfacher ist, sie alle zusammen zu nehmen. // I: mhm // B: Dass wir nicht irgendwie ... 10 verschiedene Fälle haben, sondern dann haben wir vielleicht zwei/drei verschiedene // I: mhm // B: Themengebiete. So. Ja.</p> <p>B: Oder halt, dass jemand noch zusätzliche Strategien braucht, oder diese auch ähm, dass z.B. Texte ... vereinfacht werden, gut dann ist es schon einfacher, schwieriger, // I: mhm // B: dort in dem Sinne. Einfacher, im Sinne von z.B. de/ ähm der äh ... di // I: Länge // B: die, die, das Mass, genau, dass das Mass ein- die, die Länge eines Textes, aber zum Teil dann auch eben Wörter ... die es schon kennt, und die es nicht noch irgendwo nachschlagen muss, // I: mhm // B: in irgendeinem ... ((atmet hörbar ein)) (Mini-Dic) // I: mhm // B: oder so.</p>	<p>und trotzdem noch am Lerninhalt des 5. SJ arbeiten. Aber das macht Frau Ott auch, weil es einfacher ist, alle zusammenzunehmen. 2-3 Themengebiete zu haben ist einfacher, als 10 Einzelfälle zu betreuen.</p> <p>Manchmal braucht ein Kind auch noch zusätzliche Strategien oder dass ein Text vereinfacht wird, dann sei es auch wieder einfacher / schwieriger. Im Sinne von der Länge eines Textes oder Wörter die es nicht noch irgendwo nachschlagen müsse.</p>	<p>Frau Ott vereinfacht einzelnen Kindern Texte, im Sinne der Länge (einfacher/schwieriger), oder zum Teil auch Wörter, die es schon kenne und nicht noch nachschlagen müsse.</p>
<b>6 Praktische Umsetzung Binnendifferenzierung F-Unterricht</b>			
<p>6.1 Lehrmittel und Stichwort Differenzierung?</p> <p>6.2 Wie laufen die kommenden F-Lektionen ab?</p>	<p>B: Ja. ... Ich habe ... ((atmet hörbar aus)) Also aus meiner Sicht differenziert, d- oder ist es durchaus möglich oder gut möglich auch mit dem Mille Feuilles zu differenzieren. // I: mhm // B: Ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass es dort irgendwie eine Schwierigkeit gibt. // I: mhm // B: Aber weder beim <i>Mille Feuilles</i>. // I: Ja // B: Wie gesagt, also ich arbeite schon hauptsächlich mit <i>Mille Feuilles</i>. Und ich finde es dort durchaus machbar. // I: mhm // B: Oder gut machbar. Ähm ich habe andere ... vielleicht noch äh Kritikpunkte an das Lehrmittel, die aber nicht // I: mhm // B: die Differenzierung betreffen. ((atmet hörbar ein)) Ähm ... ich merke, das ... immer wieder, also es ist wirklich auch gut möglich mit Fünfteler und Sechsteler // I: mhm // B: gleichzeitig ... irgend an einem Thema zu arbeiten. // I: mhm, mhm // B: Das Einzige, was halt einfach ist, oder da wir ein Fünfteler und Sechsteler <i>Mille Feuilles</i> haben, ... ähm es gibt gewisse Themen, die sind halt schon aufbauend, // I: mhm // B: vom Fünfteler zum Sechsteler-Lehrmittel. Und dort dann die Sachen zusammen zu nehmen, // I: mhm // B: ist schlicht ... also alle Sachen zusammen zu nehmen ist fast nicht möglich. // I: mhm // B: ... Wir haben es probiert auf äh dieses Jahr irgendwie eben zusammen zu nehmen. Und mal</p>	<p>Mit <i>Mille feuilles</i> ist es aus Frau Otts Perspektive gut möglich oder durchaus möglich, auch zu differenzieren. E sei dort durchaus machbar. Oder gut machbar. Sie habe Kritikpunkte an das Lehrmittel, die aber nicht die Differenzierung betreffen. Es sind halt einfach gewisse Themen, die sind halt schon aufbauend, und dann alle Sachen zusammen zu nehmen, ist schlicht</p>	<p>R20/21: Mit <i>Mille feuilles</i> ist es aus Frau Otts <u>Perspektive gut möglich, auch zu differenzieren. Es sei dort durchaus machbar.</u> Sie habe <u>Kritikpunkte an das Lehrmittel, die aber nicht die Differenzierung betreffen.</u> Es sind halt einfach</p>

	<p>geschaut, ... o/ können wir mit dem // I: mhm // B: Sechstelerlehrmittel // I: mit allen arbeiten // B: starten, weil wir müssen mit dem starten, jetzt einmal zum, zum Beginn // I: mhm, mhm // B: sonst haben die einen das Lehrmittel doppelt. // I: mhm // B: ((atmet hörbar ein)) Also starten wir alle mit dem Sechsteler sind dann aber zum Schluss gekommen, dass das ... dass das Dinge ähm wie z.B. die (<i>consigne</i>) ... oder ähm bei der Grammatik gewisse Sachen einfach wirklich <u>fehlen</u> würden, wenn wir mit dem 6.ler // I: mhm, mhm // B: Lehrmittel starten. Und dort ist z.B. im Vergleich zu einem ... einem Sprachstarken in Deutsch // I: mhm // B: ist es im- z.B. im Sprachstarken viel einfacher, weil dort die Themen wirklich eigentlich ... schön zusammenkommen. Und halt einfach wie in einem, wie in einem äh z- // I: Spiralprinzip // B: wie in einer Spirale noch einmal kommen. Und das sehe ich jetzt beim Mille Feuilles ein bisschen weniger, // I: mhm // B: dass das so wie diese Spiral ... prinzip hat, // I: mhm // B: was z.B. auch in der Mathematik sehr gross ist, // I: mhm // B: dieses, dieses Spiralprinzip. Und das macht es dann natürlich schwieriger, // I: mhm // B: ... mit einer Mehrjahrgangsklasse daran // I: klar // B: daran zu arbeiten. ... Und das macht dann eben auch, dass man sagt: "Ok, dieses Thema nur für die Sechsteler dieses nur für die Fünfteler" // I: mhm // B: heisst für mich als Lehrperson, ich ... muss mal nur die Sechsteler ua// I: Ja // B: zusammen nehmen, die Fünfteler arbeiten schon mal, nur die Fünfteler zusammenau, // I: mhm // B: wird dann dann schwierig wenn die einen nichts zu tun haben, // I: ja // B: oder wenn ich ((B lacht leicht)) // I: mhm // B: beiden gleichzeitig erklären müsste.</p>	<p>fast nicht möglich. Im Kollegium haben sie es dieses Jahr probiert, aber sie sind zum Schluss gekommen, dass bei den consignes oder bei der Grammatik gewisse Sachen einfach wirklich fehlen würden, und sie sieht da das Spiralprinzip nicht so wie in Deutsch oder Mathematik, das mache es schwieriger mit einer MJKL. Das heisst für sie als Lehrperson, dass sie mal nur die Kinder des 5. Schuljahres und mal nur die Kinder des 6. Schuljahres zusammennehmen muss und dann wird es schwierig, wenn die einen nichts zu tun haben oder sie beiden gleichzeitig erklären müsste.</p>	<p><u>gewisse Themen, die sind halt schon aufbauend,</u> und dann alle Sachen zusammen zu nehmen, ist schlicht fast nicht möglich. Es wurde probiert, aber man sei zum Schluss gekommen, dass bei den consignes oder bei der Grammatik gewisse Sachen einfach wirklich fehlen würden, und sie sieht da das Spiralprinzip nicht so wie in Deutsch oder Mathematik, das mache es schwieriger mit einer MJKL. Das heisst für sie als Lehrperson, dass sie mal nur das 5. SJ und mal nur das 6. SJ zusammennehmen muss und dann wird es schwierig, wenn die einen</p>
--	---	---	---

			<p>nichts zu tun haben oder sie beiden gleichzeitig erklären müsste.</p>
<p>6.3 Selektion?</p>	<p>B: Ja. Ähm ... Gut für mich ist es natürlich von Vorteil, ist die IF-Lehrperson dabei, // I: ja // B: weil dann sieht sie ... im, im Zweifelsfalle kann ich sie fragen, ... was, was sie findet, // I: mhm // B: also wie ihre Einschätzung ist. Da bin ich immer <u>sehr</u>, sehr dankbar. // I: Klar dann ist das wie ... doppelt // B: I: Aber das ist allgemein, // I: Ja // B: das ist allgemein äh ... ein Punkt. ... Ist immer einfacher. Ähm ... ansonsten fällt es mir jetzt nicht schwieriger oder einfacher // I: Ja // B: das zu machen. Ähm ... f- ein, ein Anspruch, den ich habe ... äh wir haben nur Real und Sek-Niveau, // I: mhm // B: wir haben keine Spez-Sek-Niveau. Und ein Anspruch an einen Sek-Schüler, den ich habe, ist sicherlich, dass er im Leseverstehen und im Hörverstehen ähm gute Leistungen erzielen kann. // I: mhm // B: Dort sieht man <u>sehr</u> gut, aus meiner Sicht, wo dass das Kind steht. // I: Ja // B: Dort, dort sieht man, dass, das Arbeitsverhalten, wie geht ein Kind die Sachen an? Wie braucht es eben diese Strategien, die ja immer wieder geübt werden? // I: mhm // B: Und ähm wir haben z.B. auch schon Voci-Tests gemacht, für, für diese ... für dieses Voci, dieses- diesen Klassenwortschatz oder was und ... ((atmet hörbar ein)) das ist dann für mich nicht so relevant, weil das ist einfach ein/ es ist ein Üben klar, das, das // I: mhm // B: ... kommt irgendwo auch zum Tragen, aber ... das, das äussert sich dann ... sehr fest in diesem Hören u- di- in diesem Leseverstehen. ... Ähm ... Ich ... kopiere viel ... ohne dass die Kinder es merken ((B lacht)). Ich kopiere viel ihre, ihre <i>Mille Feuilles</i>. // I: J ((atmet hörbar ein)) // B: Also dass ich mir z.B. ... sage, also fü- einfach für mich selber, ... ich will mal schauen, wie haben sie das und das gelöst, // I: mhm, mhm // B: diese Aufgabe. Es gibt so Aufgaben, die eigenen sich, wo sie auch einfach ... vielleicht sind sie sogar zu zweit mit einem Partner, // I: mhm // B: aber meistens sind sie ... alleine, arbeiten an etwas, und man sieht dann z.B. sind sie fähig Strukturen zu machen, // I: mhm // B: können sie einen Satz bilden, // I: mhm // B: und solche Dinge die, die helfen dann. // I: mhm // B: Aber das kann ich auch im Nachhinein, // I: Ja // B: in dem ich schaue, wie hat das Kind gearbeitet, // I: mhm // B: das ist ... auch wieder ein Vorteil <i>von Mille Feuilles</i>, weil es ist auch dort sehr aufbauend. Es hat so wie Arbeitsschritt 1, Arbeitsschritt 2, 3, 4, // I: mhm // B: und das, das ähm ... der ähm der Lernweg // I: mhm // B: wird eigentlich sehr gut auch ähm // I: ersichtlich // B: verständlich, oder, oder ersichtlich // I: Ja, ja // B: durch diesen Aufbau. // I: Ja // B: Ja. ... Deshalb eben kann man das manch/ oder eben kopiere ich es mir und dann weiss ich äh ... ein Jahr später noch, oder ein halbes Jahr: "Ah ok, das war da so." // I: Ja, ja // B: Und das</p>	<p>Bezüglich des Übertritts ist Frau Ott sehr sehr dankbar um die Einschätzung der Heilpädagogin. Ein Sek-Kind müsse im LV und HV gute Leistungen erzielen, da sehe man gut, wo das Kind stehe, das Arbeitsverhalten, Strategien, etc. Sie kopiere oft die Hefte der Kinder zur Dokumentation ohne dass sie es merken. Es gebe so Aufgaben, die eignen sich, sie arbeiten meistens alleine an etwas, und dann sieht man, ob sie einen Satz bilden können und solche Dinge, die helfen. Das ist wieder ein Vorteil von MF, sehr aufbauend, der Lernweg wird gut ersichtlich durch diesen Aufbau, schon im 5. SJ lässt sich eine Tendenz erkennen. Dann spielt es nicht so eine Rolle, ob 5. oder 6. SJ, dann ist es im Gegenteil noch praktisch, dass man die zusammen hat.</p>	<p>R22: Bezüglich des Übertritts ist Frau Ott <u>sehr dankbar um die Einschätzung der Heilpädagogin</u>. Ein Sek-Kind müsse im LV und HV gute Leistungen erzielen, da sehe man gut, wo das Kind stehe, das Arbeitsverhalten, etc. Sie kopiere oft die Hefte der Kinder zur Dokumentation ohne dass sie es merken. Sie arbeiten meistens allein an etwas, und dann sieht man, ob sie einen Satz bilden können und solche Dinge. <u>Das ist wieder ein Vorteil von MF, der Lernweg wird gut ersichtlich durch</u></p>

	<p>hat es jetzt besonders gut gelöst, // I: Ja // B: hier hat es das geschafft, das Kind so und so. // I: mhm, mhm // B: Ja. ... Ähm ... ja ... genau. Aber ansonsten... meistens ist für uns schon relativ schnell äh es, es er/ lässt eine Tendenz ... ä- lässt sich eine Tendenz erkennen, schon in der 5. Klasse, // I: Klar B: irgendwo. Und deshalb auch dort, ich kann meistens schon in der 5. Klasse so sagen, es ist gar nicht so wichtig für mich, ist das ein Fünfteler oder ein Sechsteler// I: mhm // B: es sind diese Tendenzen, die man hat // I: mhm // B: zu sagen, oder eben auch diese ,diese Aufgaben, die man dann irgendeinmal sammelt, oder wo man merkt ... das Kind beteiligt sich im Unterricht immer wieder, // I: mhm, mhm // B: und es ist auch ein, ein wertvoller Beitrag // I: mhm, mhm // B: dann. Das spielt dann nicht so eine Rolle, ist das ein Fünfteler oder ein Sechsteler. // I: Klar B: Ist sogar im, im Gegenteil noch, noch <i>gäbig</i>, // I: mhm // B: wenn es das gibt dann. Dass man die Fünfteler und Sechsteler zusammen hat. // I: mhm // B: Genau.</p>		<p><u>den Aufbau, schon im 5. SJ lässt sich eine Tendenz erkennen.</u> Dann spielt es nicht so eine Rolle, ob 5. oder 6. SJ, dann ist es im Gegenteil <u>noch praktisch, dass man die zusammen hat.</u></p>
<p><b>7 Wunschorstellung</b></p>			
<p>7.1 Wie sähe dein idealer jahrgangs-übergreifender F-Unterricht aus?</p>	<p>B: Ich würde ... jetzt für, für die Fünftes- oder einfach eben für diesen, für diesen Jahrgang, ich würde ... nicht mehr ein Fünfteler und ein Sechsteler a// I: mhm // B: also ... in dem Sinne Fünfteler und ein Sechsteler, ich würde sagen, das ist das Lehrmittel so und so // I: mhm // B: und das ist das Lehrmittel // I: mhm // B: so und so. ... Und ... das eine ist halt zuerst und das andere ist zu zwei/ // I: mhm // B: also zum ... zum zweiten Teil. Ich fände das eigentlich durchaus auch machbar, jetzt im Französisch ... gerade da eben sehr viele Sachen ähm ... zu erarbeiten sind. // I: mhm // B: Und sehr viel Wortschatz, der noch nicht geübt wurde, eigentlich drinnen steht, sind halt einfach wirklich Sachen, die aus meiner Sicht eigentlich zusammengenommen werden könnten. Das würde wie bedingen, dass es ein Lehrmittel für Mehrjahrgangsklassen gibt, an dem arbeiten kann. ((atmet hörbar ein)) ... Ähm ich würde mir wünschen, dass, dass ähm ... oder f- für mich wäre der ideale Unterricht auch ein bisschen mehr noch ähm ... ((B lacht leicht)) ich sage jetzt nicht "<i>Bonne Chance</i>" orientiert, aber so ein bisschen, dass die Grammatik (um) das meine ... meinem ... äh (Denken) so ein bisschen zu kurz. // I: mhm // B: Die Kinder können mit vorhandenen ... Wort ... ähm Anfängen, // I: mhm // B: oder Satzanfängen so, Satzanfängen, können sie dann irgendwie weiterschreiben. Sobald dass es dann aber anders ist, schon nur ein kleiner Teil davon, verstehen sie es nicht mehr. // I: mhm // B: ((atmet hörbar ein)) Also ich würde mir irgendwie, diese ... diesen Aufbau noch ein bisschen mehr wünschen. Dass sie wirklich ... fähig sind, selber auch zu konstruieren // I: mhm // B: und nicht nur ... Bausteine // I: mhm // B: zu nehmen. Sondern selber auch zu verstehen, wieso ist das jetzt so? // I: mhm // B: Wieso eben, was ich vorhin angesprochen habe auch, wieso ist jetzt hier "ez", wieso ist jetzt hier "er" "er". Das kommt // I: mhm // B: im</p>	<p>Sie würde nicht mehr sagen, das ist das Lehrmittel für das 5. SJ und das ist das für das 6. SJ, sie fände das durchaus machbar, weil eben sehr viele Sachen zu erarbeiten sind und viel Wortschatz, der noch nicht geübt wurde, eigentlich drinnen steht, es sind halt einfach wirklich Sachen, die zusammengenommen werden könnten, das würde ein LM für MJKL bedingen. Der ideale Unterricht würde sich stärker an <i>Bonne Chance</i> orientieren, aber so, dass die Grammatik und das Denken kommt jetzt etwas zu kurz. Würde sich den Aufbau noch mehr</p>	<p>R22: Frau Ott hätte <u>lieber keine zwei separierten Lehrwerke, sondern ein Lehrmittel für MJKL.</u> Aber viel Wortschatz wurde noch nicht geübt, der ideale Unterricht würde sich <u>stärker an <i>Bonne Chance</i> orientieren.</u> der Aufbau wäre klarer und vertiefter für die Kinder.  Mit dem bestehenden Lehrmittel müsste man es im Team</p>

	<p><i>Mille Feuilles</i>, aber das ist sehr, sehr schnell und // I: mhm // B: sehr, sehr ... ist einfach ein Thema ist einmal abgehandelt und dann gut. // I: mhm // B: Ähm ... mein idealer Unterricht sieht aber auch vor, das was jetzt schon ... der Fall ist, es hat sehr viel spielerischer ähm Sachen, es hat sehr viel Sachen (auch/noch) miteinander, zum ähm ... spielerisch ... an, an Dinge ähm ran gehen. Und das, das finde ich optimal, // I: mhm // B: das würde ich auf gar keinen Fall anders machen.</p> <p>B: Genau. U- Und man könnte, man könnte sagen, man kann es mit diesem bestehenden Lehrmittel auch probieren, es ist allerdings einfach ... es würde wie bedingen, dass ich als Lehrperson, oder dass wir als Lehrpersonen im Team ... die Lehrmittel mal grundsätzlich auf den Kopf stellen, // I: mhm // B: und sagen, das machen wir jetzt, das machen wir dann später. // I: mhm, mhm // B: Also gerade eben diese Teile, die dann einfach nicht wiederkehrend sind. // I: mhm, mhm // B: Das einfach mal zu, zu beschreiben. // I: und dass man sich so eine ... Reihenfolge überlegt, so. // B: Genau, das, das müsste man/ diesen ... diesen Aufwand müsste man einmal leisten, // I: mhm // B: im Prinzip. Und da sind wir momentan noch nicht so weit. Auch wenn es eigentlich unser Wunsch wäre, früher oder später einmal so weit zu kommen, // I: mhm, mhm // B: dass wir sagen: "Ok, komm, // I: mhm // B: wir gehen das einmal an."</p>	<p>wünschen, selbst verstehen und nicht nur Bausteine zu nehmen. Das Thema in MF ist sehr schnell abgehandelt und dann ist gut. Aber was jetzt schon der Fall sei – ihr idealer Unterricht habe viele spielerische Sachen, das finde sie optimal und würde es auf keinen Fall anders machen.</p> <p>Und man könnte es auch mit diesem bestehenden LM probieren, aber es würde bedingen, dass man als Lehrpersonen im Team die LM mal grundsätzlich auf den Kopf stellen würde und sagen würde, das wird jetzt gemacht, das später, für die Teile, die dann einfach nicht wiederkehrend sind. Eine Reihenfolge überlegen – diesen Aufwand müsste man leisten, im Prinzip. Das wäre eigentlich unser Wunsch, so wiet zu kommen und das anzugehen.</p>	<p><u>grundsätzlich auf den Kopf stellen und eine Reihenfolge vereinbaren</u>, das wäre eigentlich der Wunsch des Teams.</p>
<b>8 Übriges</b>			
8.1 Ergänzungen zu	B: Ähm ... eben ... v.a. ähm ... gut ich habe es auch schon eingesetzt, wenn ich fand, es ist ... dort einfacher erklärt. // I: mhm // B: Z.B. ähm weiss ich jetzt gerade, es gab so ein Schiffeversenken. // I: Ja // B: Und das gibt es im <i>Mille Feuilles</i> auch. Und ich fand es z.B. im <i>Mille</i>	Frau Ott setzt manchmal Dis donc ein, weil viele Eltern angefangen haben, die	R23: Frau Ott setzt manchmal Dis donc ein, weil

<p>Differenzierung?!</p>	<p><i>Feuilles</i> ein bisschen komplizierter, // I: mhm, mhm // B: d- die ganze Aufmachung. Und dann nehme ich es einfach aus dem <i>Dis Donc</i> raus. // I: Ja // B: Was wir auch schon gemacht haben, ist z.B. ähm ... Hörverstehen eben und Leseverstehen Texte. Und zwar nicht, weil sie im <i>Mille Feuilles</i> nicht gut genug sind, weil es hat sehr gute drin, sondern, weil ähm einige Eltern ((B lacht leicht)) angefangen haben, die Sachen zu kopieren // I: mhm // B: und dann gibt es Kinder, // I: mhm // B: die üben das auswendig. // I: mhm // B: Die wissen, ok, es wird irgendwann einmal Leseverstehen geben von xy ((B lacht)), üben das auswendig, und deshalb probieren wir auch dort // I: mhm // B: so ein bisschen noch zu (bereichern). // I: Ja // B: Wir brauchen es nicht sehr häufig // I: Ja, ja // B: schlussendlich, ja. ... Aber ähm eben mal, // I: so zur/ zum Anreichern // B: zur, zur Ergänzung, oder, oder eben auch schon wirklich zum sagen, gut da ist es jetzt ein bisschen besser, // I: ja // B: aus unserer Sicht. // I: Ja // B: Was ist schon besser?! Aber da, haben wir das Gefühl, da ist es noch ein/ e/ // I: passt es besser für die Kinder, so // B: anders, ja. Genau. Nochmals anders erklärt oder nochmals ein bisschen ... // I: Das ist ja auch ... völlig legitim // B: (das Format), ja, ja genau.</p>	<p>Tests aus MF zu kopieren und es Kinder gibt, die das auswendig üben. In MF war das Schiffeversenken ein bisschen komplizierter, dann nimmt sie es einfach aus Dd raus. Anderes LM hilft auch zum Anreichern, zur Ergänzung oder um zu sagen, da ist es jetzt ein bisschen besser, was ist schon besser, aber es passt besser, es ist nochmals anders erklärt, um es so ein bisschen zu bereichern. Sie brauchen es nicht sehr häufig.</p>	<p>viele Eltern angefangen haben, Tests aus MF zu kopieren und es Kinder gibt, die das auswendig üben, und weil MF ein bisschen komplizierter. Dd helfe zum Anreichern, zur Ergänzung oder weil es da jetzt ein bisschen besser ist, <u>was ist schon besser</u>, aber es passt besser, es ist nochmals anders erklärt. <u>Sie brauchen es nicht sehr häufig</u>.</p>
<p>8.2 Broschüre «MF in MJKL» auch hilfreich für die 5./6. Klasse?</p>	<p>B: Nein, kenne ich nicht. // I: Ehm, also. Du kannst gerne mal- es wäre eine Broschüre, ich habe leider nur den Ausdruck dabei. Hast du das Gefühl, so etwas könnte hilfreich sein, auch für die fünfte, sechste Klasse? Es hat so 12, also hier sind so allgemeine didaktische Hinweise und dann kommen weiter hinten so 12 jahrgangsübergreifende Momente für die oder Elemente für die dritte, vierte Klasse. Mit Elementen, die du jetzt auch genannt hast, wie eben Chansons oder Ausspracheschulung, aber wo es so explizit gemacht wird. Wo könnte man jetzt wirklich ehm jahrgangsübergreifend in der dritten, vierten unterrichten? Also da wird werden einfach die Mille feuilles drei und vier so hier so miteinander verglichen und dann mit konkreten Seitenangaben versehen. // B: Mhm. Also das ist im Prinzip so, dass man // I: Oder zum Beispiel... // B: Gemeinsam mit ihnen arbeitet. Ich finde, diese Übersicht von der Seite sieben an, sehr cool. // I: Jetzt so auf den ersten Blick. // B: Auf den ersten Blick, genau, ich finde sie auf den ersten Blick wirklich cool. Sie ist übersichtlich, es ist auch nicht zu viel blabla, sag ich jetzt, nicht zu viel Text ehm und ist dann halt eben auch, so wie ich das beurteilen</p>	<p>LP kennt Borschüre nicht, fände es aber ev hilfreich, mag die Übersicht auf Seite 7 auf den ersten Blick. Denkt, es gebe gute Anstösse oder motiviert, etwas auszuprobieren. Gut, dass sie nicht zu umfangreich ist.</p>	<p>R24: LP Ott kennt Broschüre nicht, fände sie aber ev hilfreich für 5./6. SJ, mag die Übersicht auf Seite 7. Denkt, es gebe gute Anstösse oder könnte motivieren, etwas auszuprobieren.</p>

	<p>kann, relativ konkret. Und das gefällt mir jetzt relativ gut. Ich könnte mir vorstellen, dass es das für die Fünfte, Sechste gibt und man eben vorhat, das miteinander ein bisschen noch mehr zu mischen, dass man dann wirklich sehr gut könnte, auch mit dieser Hilfe. Ich frage mich, ob man teilweise nicht selber drauf kommt, aber ehm zum Teil gibt es sicher auch eben gute Anstösse, dass ich dann sehe, ah okay, das habe ich mir noch gar nicht überlegt. Hier könnte ich wirklich auch ehm Kinder zusammennemen von der fünften und sechsten Klasse. Oder vielleicht motiviert so eine Broschüre dann eben auch, um das mal auszuprobieren. Genau. // I: Genau. // B: Es ist auch nicht zu lang, nicht zu umfangreich.</p>		
<p>8.3 Ergänzungen und Präzisionen?</p>	<p>B: Ehm ja, ja. Ja, ich weiss nicht, das bezieht sich jetzt nicht unbedingt auf Mehrjahrgangsklassen. Aber was mir einfach auffällt, dass die Haltung der Eltern über das Französisch sehr viel ausmacht, was die Kinder denken. Das ist etwas, was mir aufgefallen ist, jetzt auch bei dem Bezug auf den Übertritt. Eltern legen sehr grossen Wert darauf, was das Kind in Deutsch, in Mathematik für Noten schreibt und dann Französisch ehm ist natürlich cool auch, wenn das Kind dort gute Noten schreibt. Ja, aber das ist dann eben trotzdem so, dass viele Eltern am Übertrittsgespräch dann erwähnen, wissen sie, französisch war ich auch nie gut. Wieso sollte mein Kind da gut sein? Oder das hat mich auch nie interessiert, wieso sollte das jetzt mein Kind interessieren? Und wir sagen dann eben jeweils am Elternabend, dass da nicht so förderlich ist, weil sie sind ja auch Vorbilder und äh ich denke, dass diese Haltung der Eltern sehr auch auf die Kinder abfällt. Also ich habe es selber auch erlebt, mein Vater hat mit uns französisch gesprochen, also er kommt auch ursprünglich aus/ Er hat französisch gesprochen zu Hause und für mich war das Französisch immer sehr etwas Schönes, etwas Cooles, aber ich weiss, dass es da auch schon zu meiner Zeit für viele Kinder nicht war. Das ist etwas Anstrengendes. Und ich frage mich, warum ist das Französisch so anstrengend und so langweilig und das Englisch wiederum erfreut sich sehr grosser Beliebtheit ((lacht)). Das ist einfach sehr speziell. Ehm, ja.</p> <p>B: Ich habe eben das Gefühl, dass wenn es kein übertrittsrelevantes Fach wäre, dass es dann noch mehr abgewertet wird. Weil man dann einfach so denkt, ja, Franz ist eh für nichts und wieso sollte ich mich denn jetzt mich sogar anstrengen noch für dieses Französisch. Man kann sich natürlich fragen, muss sich denn das Kind anstrengen, für das Französisch? Aber ehm, ich finde es eigentlich nicht schlecht, ehm, grundsätzlich, dass das Französisch übertrittsrelevant ist, man könnte höchstens aus meiner Sicht noch ein weiteres Fach als</p>	<p>Frau Ott fällt auf, dass die Haltung der Eltern zum Französisch viel ausmache, was die Kinder denken, auch in Bezug auf den Übertritt. Eltern legen grossen Wert auf die Noten der Kinder in Deutsch und Mathematik. Es ist natürlich cool, wenn das Kind auch in Französisch gute Noten schreibe, aber an Gesprächen erwähnen sie dann, wissen sie, in Französisch war ich auch nie gut, wieso sollte das jetzt mein Kind interessieren? Es werde an Elternabenden gesagt, dass diese Haltung der Eltern auch auf die Kinder abfalle. Ihr Vater hat mit ihr Französisch gesprochen, aber schon damals war Französisch etwas Anstrengendes und sie frage sich, warum</p>	<p>R25: <u>Haltung der Eltern zum Französisch beeinflusst, was die Kinder denken, auch beim Übertritt.</u> Sie seien auch schlecht gewesen, weshalb solle das beim Kind anders sein? <u>Frau Otts Vater habe mit ihr Französisch gesprochen</u>, aber schon damals sei Französisch <u>etwas Anstrengendes gewesen</u> und sie frage sich, warum das so sei und Englisch sei so beliebt.</p>

	<p>übertrittsrelevant bezeichnen. Dass es nicht so sprachlastig ist. Aber ich würde persönlich das Französisch dennoch als-</p> <p>B: Einerseits und andererseits denke ich, es kommt eben sehr viel auch im Französisch dann raus, ob ein Kind motiviert ist, wie es arbeitet, die Arbeitshaltung. Eben gerade weil es so ein, ich sag mal, anstrengendes Fach ist. Sieht man sehr, sehr grosse Unterschiede. Aso so die so Kinder im Mittelfeld im Französisch gibt es sehr selten. Entweder sind sie sehr gut, sehr motiviert oder sie sind null motiviert und dann entsprechend auch in ihren Leistungen</p> <p>I: Schlecht.</p> <p>B: Knapp genügend oder ungenügend. Das ist noch so interessant. Auch in der Lernzielkontrolle. Oder auch sonst so. In der Mitte ist fast nichts. Das ist entweder sehr gut oder sehr schlecht oder eben gut und schlecht. So genügend so in diesem Rahmen gibt es fast nicht.</p> <p>I: Gibt es wenig. Englisch hat einfach einen einfacheren Zugang, schon rein von der Sprachnähe her. Also Sprachverwandtschaft, weil es auch eine germanische Sprache. Ja, irgendwie...</p> <p>B: Was dann eben cool ist, dass Mille feuilles zum Beispiel Lieder auch übernimmt. Teilweise kann man die Kinder mit den Liedern begeistern. Ich denke, auf der dritten, vierten noch mehr als auf der fünften, sechsten, weil dann Musik auch schon wieder so ein bisschen/ // I: Auch eine Hemmschwelle sein kann. // B: Genau. Aber ehm ist dann trotzdem noch lustig manchmal, diese Lieder zu singen und vielleicht sie so da abzuholen. Ich habe auch mal von einem Projekt gehört, dass man so Briefe schreiben könnte mit einer Klasse aus irgendwie- //I: Romandie (unv.)</p> <p>B: Genau. Das fände ich auch interessant. Vielleicht würde das auch noch, wie heisst das? // I: So Austausch halt. // B: Dass es etwas bringt, weil die Kinder sehen den Sinn nicht darin. Wieso soll ich Französisch können? Ja, nur dass ich mich dann mit jemandem, wenn ich mal nach Frankreich gehe, unterhalten kann, dann kann man noch sagen, ja, man spricht nicht nur in Frankreich Französisch, aber das ist dann auch nicht so ein gutes Argument in der Regel.</p> <p>I: Vielleicht sehen sie den Sinn etwas mehr nach Morgen, je nachdem wo sie gelandet sind.</p> <p>B: ((lacht)). Genau, genau. Je nachdem.</p>	<p>das so sei und Englisch sei so beliebt.</p> <p>Wenn es kein übertrittsrelevantes Fach wäre, würde es noch mehr abgewertet werden, es sei jetzt nur zu sprachlastig.</p> <p>Arbeitshaltung und Motivation sehe man gut in diesem anstrengenden Fach. Die Kinder seien entweder sehr gut oder null motiviert, Kinder im Mittelfeld gebe es sehr selten.</p> <p>Teilweise könne man Kinder mit Liedern begeistern. Sie fände so ein Austauschprojekt interessant, damit die Kinder den Sinn des Französischen mehr sehen.</p>	<p>Franz sollte ein übertrittsrelevantes Fach bleiben, aus ihrer Sicht höchstens noch ein weiteres Fach beziehen wegen der Sprachlastigkeit.</p> <p><u>Kinder im Mittelfeld gebe es sehr selten in Französisch.</u></p>
--	--	---	---



## 10.6 Zusammenzug Reduktionen der qualitativen Inhaltsanalyse (Interviews)

Bregger	Eggli	Hofmann	Ott
<p>R1: Frau Bregger arbeitet zu einem Grossteil gerne mit <i>MF</i>, aber das habe damit zu tun, <u>wie man selbst zum Lernen eingestellt sei.</u></p> <p><u>Je nach Stärken der Kinder</u> hätten sie bei <i>Bonne Chance</i> mehr profitiert oder profitierten jetzt mehr, komme auf die Kinder an.</p> <p><i>MF</i> sei extrem gut für starke SuS.</p>	<p>R1: Frau Eggli unterrichtet sehr gerne mit <i>MF</i>, hatte aber <u>Startschwierigkeiten</u> und sei geschwommen am Anfang, aber <u>jetzt mit der Zeit</u> wisse man, was wichtig sei. Die Franzgruppe in der Region bis letztes Jahr und die Absprachen haben ihr geholfen.</p>	<p>R1: Es entspreche dem Lernen von Frau Hofmann: das Schreiben, das Anwenden, das Selber-Herausfinden. Es habe zu wenig Grammatik / Übungsmaterial drin, aber sie halte sich an das Lehrmittel und versuche, das bestmögliche auszuschöpfen.</p>	<p>R1: LP Ott unterrichtet <u>eigentlich</u> gerne mit <i>MF</i>, da nicht so viel vorzubereiten. Voraussetzung = gutes Sprachniveau der Lehrperson, für ältere LPs (aber auch für Frau Ott) hat es <u>Wörter drin, die neu sind.</u></p>
<p>R2/3: Es ist möglich, <u>erfordert aber eine positiv eingestellte Lehrkraft und genügend Unterstützungsmöglichkeiten wie Halbklassenlektionen.</u></p> <p><u>Zu Beginn hatte sie Schwierigkeiten, dank der Erfahrung</u> funktioniere es <u>gut.</u> Sie denkt, sie könne die Kinder motivieren, sie seien nicht schlechter als die Kinder im Dorf in einer Jahrgangsklasse.</p> <p>Aber jetzt habe sie nicht alle Lektionen gemischt – es wäre einen Versuch wert, je nach Klassengrösse.</p>	<p>R2/3: Die Kinder nehmen etwas auf und merken, dass sie das schon einmal gehört oder gemacht haben. Sie kann vorgreifen und festigen. Sie hat halt auch immer so <u>Hilfspersonen</u> dabei und kann die Kinder des 6. SJ einsetzen, <u>das entlaste sie</u> in der Vierjahrgangsklasse. Sie denkt, es sei schon möglich, <u>dass alle voneinander profitieren können.</u></p>	<p>R2/3: Frau Hofmann sagt, <u>es gelinge nicht gut, dass sie im Französisch bleibe.</u> Das HV leide darunter. Sie spreche mehr Deutsch, weil es einfach schneller gehe, Aufträge zu erteilen. Warten und viele Knaben – so unruhig, da sei man schnell im Deutsch.</p> <p><u>Knackpunkt, da werde sie <i>MF</i> und den SuS nicht gerecht. Mit iPads oder Kombi D/F</u> bringe sie das aneinander vorbei, weil die SuS eine Lektion allein arbeiten können.</p>	<p>R2: LP Ott trennt die Klasse mehrheitlich; <u>Aufträge seien an die Jahrgänge gerichtet.</u> Sie mische sie beim Hör- &amp; Leseverstehen (das seien aber Lernkontrollen) bei Zahlen / Zahlen lernen und Grammatikthemen oder bei Einstiegen wie Wimmelbildern und <u>probiert dann in einzelnen Sequenzen,</u> dass sie voneinander profitieren können.</p>
-	<p>R4: Frau Eggli sagt, wenn es <u>wirklich starke SuS sind,</u> die lernen dann so viel einfach so. Und wenn die Kinder des 6. SJ den Kindern</p>	-	<p>R3: Frau Ott zieht den Unterricht der ganzen Klasse dem Unterricht eines kleinen Grüppchens vor, da ein kleines <u>Grüppchen manchmal schwerfällig</u> sei.</p>

	des 3. SJ was erklären, <u>festigen sie es auch für sich nochmals, ja?</u>		
R4/5: LP Bregger meint, sie würde <u>das Spiralprinzip weniger nutzen</u> und die Kinder sich weniger ggs. helfen lassen.	-	R4: Frau Hofmann meint, die Kinder <u>des 6. SJ können punkto Zahlen mehr, dann profitiere das 5. SJ.</u> Und bei den Dingen, die sie immer zusammen machen, wie bei den Verben, da können die, <u>für die es Wiederholung sei, erklären oder helfen.</u>	R4: Das Wissen der älteren SuS ist grösser, da sie Dinge zum zweiten Mal hören und einen grösseren WS haben. Sie sind offener, trauen sich mehr, haben zum Teil schon positive Erfahrungen gemacht, aber mögen meist kein Französisch. Die 6. Klasse ist z.T. noch nicht auf dem Niveau wie man im Durchschnitt sei, aber können der 5. Klasse etwas vortragen.
-	R5: Frau Egli fragt sich, ob sie <u>länger bei einem Thema verweilen würde.</u> Wenn sie	R5: Frau Hofmann würde <u>sich stark überlegen, mit einer JKL die Reihenfolge der Lerneinheiten abändern.</u> Aber sie würde zuerst das Lehrmittel des 5. und dann das des 6. SJ bearbeiten.	R5: Man profitiert <u>vielleicht</u> davon, dass zwei Sachen gleichzeitig laufen. Sie würde aber nur mit einem Lehrmittel unterrichten <u>und überall dasselbe machen.</u> Sie würde <u>nicht viel anders machen</u> , nur das Sprechen noch mehr fördern.
R6: LP Bregger organisiert Einführungen jahrgangstrennt, damit SuS nachher selbstständig arbeiten können.  Lektionseinstiege oft gemeinsam – beispielsweise mit Lied, teilweise aus anderen Lehrmitteln.  Gemeinsame Elemente: Verben, EZ, MZ, Experimente, Zahlen, Spiele, Uhrzeiten, Übungen.	R6: Frau Egli hat letztes Jahr stark das Mündliche mit allen zusammen gehabt. Hat man <u>nur ein Kind pro Klasse</u> , geht das Mündliche nicht, man müsse ausweichen. In solchen Situationen versuche sie, klassenübergreifend zu arbeiten, weil die SuS <u>nicht profitieren, wenn sie immer alles allein machen.</u>	R6: LP Hofmann singt und spielt die Fichier-Spiele mit allen gemeinsam.	R6: Zusammen macht Frau Ott: Zahlen <u>repetieren</u> , Begrüssung, Satzanfänge und Lieder, aber <u>nicht alle</u> . Den Rest macht Frau Ott nicht zusammen.

<p>Die Kinder sollen von der <u>Doppelspurigkeit und vom Spiralprinzip profitieren können.</u></p>			
<p>R7: Gemeinsam: Wortschatz als Repetition für ältere SuS und consignes (LP Bregger).</p>	<p>R7/8: Das <i>atelier des phrases</i> wird Frau Eggli dieses Jahr <u>zum ersten Mal machen</u> und die möchte sie mit den Kindern des 5. und 6. SJ gemeinsam machen.</p>	<p>R7: LP Hofmann macht Verben (<i>avoir</i> und <i>être</i> und <i>passé composé</i>) und das <i>atelier des phrases</i> gemeinsam zum nochmals repetieren. <u>Die Anweisungen übe sie zuwenig.</u></p>	<p>R7: Frau Ott startet oft mit der ganzen Klasse und trennt im Verlauf nach Jahrgang.</p> <p>Gemeinsam: Fragebogen aus dem 6. SJ, Experimente aus dem 5. SJ. Die 6. SJ kennen diese bereits und haben bereits einen expliziteren Wortschatz, <u>sonst sprechen die Fünfteler sehr wenig Französisch.</u></p> <p>Auch zusammen: Consignes, Einzahl-Mehrzahl, Zahlen und W-Fragen, <i>Tâche</i> präsentieren, einander helfen, etwas fertig zu stellen, Sprechen. <u>Sonst getrennt nach Jahrgängen.</u></p>
<p>R8: LP Bregger hat noch nie einen <i>parcours</i> klassenübergreifend gemacht, das sei aber im Kollegium bereits diskutiert worden, aber es <u>sei zu viel aufgebaut</u>, insbesondere bei den Fragen. Bei den Kindern im 3./4. SJ sei das gemacht worden und sie habe nichts wirklich mitbekommen.</p> <p>R9: Frau Bregger macht <i>Tâche</i> und Wortschatz nie gemeinsam.</p>	<p>R9: Frau Eggli sei <u>bis jetzt noch nicht auf etwas gestossen, was grad ganz unmöglich war</u>, aber <u>5. und 6. SJ sei eher möglich</u> als vielleicht das 3. SJ, da gebe es sicher Dinge, die weniger geeignet seien.</p>	<p>R8: 5./6. SJ macht gemeinsam das erste <i>magazine</i> (2 Lerneinheiten). Die jüngeren profitieren dann von den älteren. Mit der neuen <u>Dynamik</u> sei es einfacher, wenn man die Klasse mehr zusammennehmen könne.</p> <p>R9: <u>Ausspracheschulung mache sie am parcours, darum meist getrennt.</u> <u>Sonst fällt ihr nichts ein</u>, ausser die <i>parcours</i>, die sie jetzt getrennt macht.</p>	<p>R8/9: Frau Ott macht nie ganze <i>parcours</i> mit allen, <u>aber es wäre interessant zu schauen, ob es möglich ist.</u> Den <u>Start</u> müsse man sich überlegen, wenn man nicht so angefangen hat, <u>aber es wäre interessant, das auszuprobieren.</u> Die <i>inventions</i> oder Experimente würden sich gut eignen, um zusammen zu starten, die seien witzig, aber Französisch lernen die Kinder nicht so viel, ausser die Anweisungen. <u>Sie geht schwer davon aus, dass es absolut machbar ist</u>, die Sachen mit beiden Jahrgängen gleichzeitig zu machen, <u>ausser die Grammatik</u> zum Teil.</p>

<p>10: Die Sitzordnung spielt für LP Bregger <u>keine grosse Rolle</u>. Die SuS können dort arbeiten, wo sie gerade sowieso sitzen. <u>Kinder fragen sich gegenseitig</u>. Mündlich arbeiten gern gemeinsam an einem grossen Tisch (wenn kl. Gruppe).</p>	<p>R10: Die SuS haben ihren Platz, zu zweit seien sie relativ frei und sitzen – <u>glaube sie</u> – abwechslungsweise.</p>	<p>R10: Es sei ihr egal, ausser, es biete sich an, weil die <u>älteren Vorwissen haben, wo die jüngeren profitieren können</u>. Am Anfang sei es so weit es gehe Fünft- neben Sechstklässler und Mädchen und Knabe gemischt. Und Hufeisen, da das sei praktisch, um einander kennenzulernen. <u>Danach dürften sie mitreden. Das jetzt sei der Kinderwunsch</u>. Aber mal sehen, wie es dann werde, das komme darauf an, wie fest sie das Schwatzen nerve oder sie es zulassen könne.</p>	<p>R10: In der Regel sitzt bei Frau Ott <u>je-weils Kind 5. SJ neben Kind 6. SJ</u>; je nach Sozialform dürfen sie sich selbst formieren.</p>
<p>R11: Frau Bregger hält sich grundsätzlich an <i>MF</i>, stellt ab und zu selbst ein Arbeitsblatt her und legt es dazu, spricht die Arbeitsblätter von Passepartout an, die sie eine Katastrophe fand, konnte sie nur einmal für ein Kind mit riLz brauchen.</p>	<p>R11: Frau Egli arbeitet ganz klar mit MF und den Zusatzmaterialien und setzt Dinge aus früheren Lehrmitteln ein, <u>die man durchaus auch noch einsetzen könne</u>.</p>	<p>R11: LP Hofmann verwendet vor allem das Material vom Lehrmittel, ab und zu auf die Plattform vom Schulverlag oder von Passepartout (verweist auf Differenzierungshilfen).</p> <p>Es sei praktischer, über die Zahlen als über den Text einzusteigen, das könne man gut zum Rhythmisieren gebrauchen, die älteren SuS können das besser als die Jüngeren. Die Box «<i>On bavarde</i>» habe sie sich besorgt, aber noch nicht gebraucht, aber das Spiel mit den Zahlen werde sie sicher jetzt dann einbauen.</p> <p>Ihr Projekt ist, eine mündliche Note im Spiel zu machen, ev. auch nur formativ, das wisse sie noch nicht,</p>	<p>R11: Frau Ott arbeitet viel mit Wimmelbildern und Satzanfangsstreifen. Zusatzmaterialien (<u>Merkblätter</u>) werden <u>abgegeben</u>. Frau Ott findet die Box «<i>On bavarde</i>» super, da sie viele Spiele drin hat und weil dort <u>wirklich alle zusammenarbeiten</u> können. Die zusätzlichen Arbeitsblätter brauche sie sehr oft. Hauptsächlich laden sie die Lernzielkontrollen von <i>MF</i>. <u>Die Revue</u> brauche sie sehr selten, sie <u>vergesse sie schlichtweg</u>.</p>

		aber <u>sie wolle einen Fokus setzen, damit die SuS beim Spielen im Französisch bleiben.</u>	
R12: LP Bregger erstellt ab und zu ein eigenes Arbeitsblatt.	R12: Frau Eggli weicht bei Spielen auf selbstgemachte Dinge oder aus.	R12: Frau Hofmann übernimmt die Idee vom Verlag und <u>passt diese dann an.</u> Die Lösung sollte nicht gleich sichtbar sein, auch bei den Adjektiven müssen die SuS schon <u>viel mehr schreiben.</u> Sie versuche, vielfältig zu üben, habe aber <u>nicht den Anspruch, dass es alle wirklich können.</u>	R12: Frau Ott verwendet zusätzlich das Voci-Heft und <u>es liegt ihr am Herzen, dass die Kinder eigene Sätze bilden können.</u> Das kommt zu kurz in <i>MF</i> . Die Kinder <u>können fast keine Sätze bilden.</u> Darum kreieren sie und das Team eigene Satzanfangsstreifen und machen mal ein Arbeitsblatt.
R13: Frau Bregger verändert Reihenfolge der <i>activités</i> in einer Lerneinheit oft. <u>Sie hat es bisher noch nicht geschafft, SuS ganz selbstständig an einer Lerneinheit arbeiten zu lassen.</u> Die Voraussetzung wäre gegeben – wenige Kinder. Aber sie habe sich bisher nicht getraut, mit den <u>Erfahrungen, die sie gemacht habe bzgl. Unterstützung / Hilfe.</u> Gemeinsam mündlich seien sie schneller.	R13: Es sei ihr wichtig, <u>dass alle zum Zug kommen und dass sie bei allen mal war.</u> Die grösste Herausforderung: Ah, da sind ja noch zwei. Und das Abstimmen sei die Hauptherausforderung / Stolperstein – abzuschätzen, <u>wie lange sie da wirklich dran sind.</u> Oder dann ist es für die SuS überhaupt nicht klar. Die <u>Übergänge sollten möglichst fließend sei, das verschaffe Klarheit.</u>	R13: Sie <u>kenne das Lehrmittel in- und auswendig</u> und wisse, was die Kinder schon mal gehabt haben, das sei ihr <u>riesengrosser Vorteil.</u> Sie <u>plane manchmal nicht so genau, weil als Generalistin funktioniere es halt manchmal einfach.</u> Sie überlege, wo könne man mehrmals üben oder <u>Sachen parallel machen.</u>	R13: Frau Ott <u>plant ihres Erachtens nach MF.</u> Sie plant nicht so ins Detail, sondern <u>orientiert sich an den Seiten im Lehrwerk und entscheidet dann relativ spontan,</u> ob es noch etwas brauche oder ob es so reiche. <u>Manchmal sei es für die Kinder völlig unverständlich oder sonst sei irgendwo der Wurm drin.</u> Als <u>Grundgerüst</u> gibt es eine Planung für das 5. und für das 6. SJ; diese Struktur wird manchmal aufgelöst und dann macht sie etwas freier.
R14: LP Bregger verweist auf die <u>Erfahrung, die das Beiziehen von Hilfsmitteln reduziere</u> (hat alles im Kopf).	R14: Für die Planung brauche sie den <i>fil rouge</i> . <i>Pro parcours</i> wurden Standards vereinbart, aber Zahlen, Farben und mehr allgemeine Dinge. Die Revue brauche sie nicht so intensiv, weil Merkheft. Die Box <i>«On bavarde»</i> sei am Kommen.	R13: Sie <u>kenne das Lehrmittel in- und auswendig</u> und wisse, was die Kinder schon mal gehabt haben, das sei ihr <u>riesengrosser Vorteil.</u> Sie <u>plane manchmal nicht so genau, weil als Generalistin funktioniere es halt manchmal einfach.</u>	R14: Frau Ott ist unsicher, wie der Kommentar für Lehrpersonen heisst, braucht ihn aber als Rohfassung. Aber sie schaut ihn nicht mehr gross an, denn es ist ja immer dasselbe.

		<p>Sie überlege, wo könne man mehrmals üben oder <u>Sachen parallel machen</u>.</p> <p>R14: LP Hofmann greift auf ihre Erfahrung zurück. Arbeitet vor allem mit dem <i>fil rouge</i>.</p>	<p>Zeitbedarf, Navigationskarte, Übersichtsplakat brauche sie nicht – kennt sie kaum.</p>
<p>R15: Die Kinder seien <u>unterschiedlich weit in ihrer Entwicklung und in ihren Sprachfähigkeiten</u>. Sie <u>versuche</u>, sie da, wo sie sind, abzuholen und zu unterstützen, was die <u>Kinder einzeln brauchen</u>.</p> <p>Gemeinsames Thema, es wird am gleichen gearbeitet, aber <u>kleine Hilfen / Hilfestellungen oder zusätzliche Aufgaben</u>. In MJKL sind die Unterschiede noch viel grösser und sichtbar.</p>	<p>R15: Frau Egli versteht unter Differenzierung <u>einerseits</u>, dass sie sich als Lehrperson bewusst sei, dass sie <u>viele verschiedene SuS in ihrer Klasse habe und dass sie versuche</u>, auf jedes Kind einzugehen. Das sei <u>sicher nicht immer gleich stark möglich</u>. Sie versuche, von ihrem Programm her zu differenzieren. Das sei schwierig, dass sie 15 verschiedene Programme bereithalten könne, <u>aber zumindest Abstufungen</u>. Es sei, an der Lebenswelt der Kinder zu sein und sie <u>dort wirklich abholen zu können</u>, wo sie seien.</p>	<p>R15: Wer mehr Hilfe brauche, bekomme automatisch mehr, die repetieren gewisse Sachen öfters als jemand, der es halt gleich kann, oder auch vom Zusatzwortschatz her könne man sehr individuell reagieren nachher.</p>	<p>R15: Für Frau Ott muss primär der Lerninhalt angepasst werden (und weniger die Vermittlung). Modell vom Flow. <u>Die Kinder sind «halt» sehr individuell</u>.</p>
<p>R16: Differenzierung spielt in Frau Breggers Französischunterricht <u>immer wieder eine Rolle</u>, es gibt eine <u>Art Grundlage</u>, die sie von allen einfordert, aber dann <u>schaut sie darauf, was die Kinder brauchen</u>.</p> <p>Starke Kinder erhalten zusätzliches Futter.</p> <p>Andere Kinder brauchen einfach andere Unterstützung schon nur um den</p>	<p>R16: Viele Unterschiede! Dadurch, dass sie zum Teil alle vier Klassen gleichzeitig habe, <u>sei sie eigentlich dauernd am Differenzieren, auch innerhalb eines Jahrgangs</u>. Sie könne nicht von allen dasselbe verlangen. Sie sei es sich manchmal nicht bewusst, <u>weil automatisch so viel laufe, aber es sei alltäglich</u>. Sie <u>versuche</u>,</p>	<p>R16: Differenzierung spielt vor allem vom Arbeitstempo her eine Rolle. Im Lehrmittel mit den offen gestellten Aufgaben <u>ergebe sich eine qualitative Differenzierung</u> und die Kinder arbeiteten so in ihrem Niveau und <u>am Schluss haben trotzdem alle die Aufgabe erledigt</u>.</p>	<p>R16: Differenzierung spielt im Unterricht von LP Ott eine <u>sehr starke Rolle</u>, aber <u>es sei nicht immer ganz so einfach, zu differenzieren im Französisch für sie</u>.</p> <p>Sie will niemanden blossstellen, darum fragt sie meistens das Kind, wie es sich einschätzt, die können das meistens sehr gut.</p>

<p>Auftrag auf Deutsch zu verstehen. Sie möchte, dass die Kinder <u>weder gelangweilt noch überfordert sind</u>.</p>	<p><u>Gemeinsamkeiten zu schaffen</u>, das fände sie wichtig, weil wenn <u>alle an ihrem eigenen Programm seien</u>, habe sie gemerkt, sei das nicht sinnvoll. Dort differenziere sie auch.</p>		<p>Schwierig vs. leichter mag sie nicht, lieber mehr Hilfsmittel – gemeinsam <u>mit der Heilpädagogin</u>.</p>
<p>R17: Einzelne <u>Kinder brauchen länger</u>, um etwas zu erlernen; <u>andere sind schneller fertig</u>. Frau Bregger gibt ihnen Zusatzmöglichkeiten, damit sie nicht gleich lange wie die anderen am Thema sein müssen, weil sie es ja schon können. Im überarbeiteten Mille feuilles hat es hinten Arbeitsblätter. Da wähle sie zum Teil oder lasse sie wählen. Sie schaut auch, welche Kinder die Möglichkeit haben, zuhause zu üben, und wer niemanden hat, denen <u>spricht Frau Bregger den Text auf</u>, sodass sie beispielsweise die Aussprache üben können. Bei den Experimenten sind die Kinder <u>unterschiedlich lange dran und sie lässt ihnen die Zeit, die sie brauchen</u>. Sie macht <u>wenig in der Gruppe, weil es dann schwierig ist, herauszufinden, wer was gemacht hat</u>. Sie <u>tauscht die Gruppen immer wieder</u>, damit sie <u>unterschiedliche Unterstützung von verschiedenen Kindern erhalten</u>.</p>	<p>R17: Wenn alle gemeinsam etwas anschauen, steigen sie zusammen ein, <u>aber dann fängt es schon an</u>, dann müsse sie <u>schon die Schere öffnen</u>, weil sie sehr schwache und sehr starke Kinder habe. Sie müsse schon die <u>Menge differenzieren</u>. Sonst haben einige 2 Lektionen, bis sie alles haben und andere sind in 10' fertig. Dann mache sie die <u>Schere auf</u> und wenn sie dann in Gruppen üben, denke sie, ist es auch eine Form von Differenzierung, wenn sie schaue, dass ein stärkeres Kind mit einem schwächeren oder halt zwei Schwächere. Sie habe Kinder, die schlecht über das Ohr lernen. Andere seien sehr bildhaft orientiert – <u>verschiedenes Übungsmaterial und nicht einfach nur zwei verschiedene Schwierigkeitsstufen</u>. Die Aufgabenschwierigkeit breche sie herunter für gewisse Kinder. Dass sie zwar <u>alle das gleiche machen</u> aber einige haben vielleicht eine <u>Zusatzaufgabe</u> (nicht). <u>Es sei</u></p>	<p>R17: LP Hofmann findet Differenzierung nach Menge am einfachsten.</p> <p>Sie bietet in anderen Fächern verschiedene Niveaus an, wobei die SuS auswählen können. <u>Im Französisch bietet sich diese Differenzierung weniger an, weil das Lehrmittel das wirklich gut gelöst habe</u>.</p> <p>Sie habe die Erfahrung gemacht, dass in <u>Kleingruppen mehr gesprochen werde als in der ganzen Klasse</u>. Sie differenziert so mit Partnerarbeit, <u>sodass die Kinder überall mal vorbeikommen</u>. Aber dass die einen <u>die Aufgabe so lösen und die anderen so, habe sie bis jetzt im Französisch nicht gemacht</u>.</p>	<p>R17: Es ist für Frau Ott essentiell, <u>wie sie etwas erklärt</u> – eher auf Französisch bei einem Kind mit einem grossen Wortschatz, und ein Kind, das gerade gar nichts versteht, viel Deutsch.</p> <p>LP Ott teilt die SuS häufig in leistungsheterogene Teams ein, meistens 1 Kind aus dem 5. SJ und 1 Kind aus dem 6. SJ, da sollen sie sich gegenseitig unterstützen (bei automatisierten Dingen wie den Zahlen unterstütze oft auch das jüngere Kind das ältere Kind). <u>Aber man darf nicht die ganze Zeit Zusammenarbeit machen</u>, das Kind muss auch einmal selber an etwas arbeiten. <u>Mit dem MF arbeiten sie eigentlich relativ alleine</u>. Aber Strategien zum alleine lernen fehlen.</p> <p>Zusatzmaterial setzt LP Ott nur ein, wenn es einen Lernzuwachs bei den SuS generiert, es soll nicht einfach ein «Beschäftigen» sein. Sie haben zusätzlich noch das Zürcher Lehrmittel (meint <i>Dis donc</i>) angeschafft,</p>

	<p><u>ja schon die Meinung, dass man zusammen etwas erarbeite</u>, aber dass halt die Aufgabenstellung nicht für alle gleich sei, also jetzt im 5. SJ habe sie einen Schüler, der auditiv grosse Schwierigkeiten habe und sie versuche, die Aufträge mündlich zu geben – der Klasse, <u>aber er kriege sie sicher noch schriftlich</u>. Da unterscheide sie, wo <u>sie für wen welche Medien einsetze</u>.</p> <p>In der Region haben sie einen <u>Wortschatz herausgearbeitet</u> rund um MF, und einige müssen wirklich nur die Wörter, andere je nach Ziel in der 7. Klasse (Sek / Real) dass dann Sätze dazugehören. Und den Klassenwortschatz versuche sie mit allen einen Grundstock zu erarbeiten oder einen Mini-Wortschatz pro Jahr.</p> <p><u>In Englisch ziehe sie es knallhart durch mit Englisch sprechen</u> und das gehe erstaunlicherweise ziemlich gut. Das Französische mache den Kindern mehr Mühe, einige brauchen die Sicherheit auf Deutsch. Oder sie lasse es von ihnen nochmal repetieren oder übersetzen. Sie müsse sicher sein, dass alle es verstanden</p>		<p><u>das dürfe sie fast nicht sagen</u>. Man kann dort gewisse Sachen dann auch noch rausnehmen.</p>
--	---	--	---



	<p>haben. Und wenn sie jetzt eine Gruppenarbeit machen und untereinander, da gebe es manchmal, dass sie es ganz klar anleite, dass sie wirklich nur Französisch sprechen, dann verlange sie das, aber sonst <u>sei es schwierig, sie nur wirklich in der Zielsprache sprechen zu lassen.</u></p>		
<p>R18: Wörterbücher, Laptops mit LEO stunden zur freien Verfügung und das dürfen die Kinder <u>selbstständig nutzen.</u> Auch die Revue und zusätzliche Blätter – zur Vorbereitung sei ihr wichtig, dass sie <u>alles brauchen</u> dürfen.</p>	<p>R18/19: Pro <i>parcours</i> eine Box mit Wortschatz als Kärtchen (laminiert) inkl. Anweisungen und zu jedem <i>parcours</i> noch so Übungsmaterial, <u>das sei so das, was die SuS zur freien Verfügung hätten.</u> Und Memories oder einfach Spiele oder Wörterbücher. Die Box «<i>On bavarde</i>» sei sie am Einführen.</p>	<p>R18: Sie arbeitet ausschliesslich mit online-Wörterbüchern, die SuS dürfen <u>aber nur einzelne Wörter und keine ganzen Sätze eingeben.</u> Das gehe schneller und <u>komme auf die Aufgabenstellung an.</u></p> <p>Frau Hofmann achtet darauf, dass die SuS mit den Chunks arbeiten, da sie dann auf ihrem Sprachniveau arbeiten, <u>weil wenn man sie zu freilasse, wollen sie zu komplizierte Sätze machen</u> und dann gibt es eben die <u>ganz schrägen Übersetzungen.</u></p> <p>Für den Wortschatz sollten sie <u>zu Hause 10' üben jeden Tag,</u> aber oft klappe es nicht, dass Frau Hofmann sehe, ob sie geübt haben oder nicht (technische Gründe), weil sie habe so <u>2-3 Kandidaten, die gar nicht lernen, sie wollte nur Kontrolle.</u></p>	<p>R18: Arbeitet stark mit <i>Mini-Dics</i>, aber der <i>Mini-Dic</i> ist <u>etwas einfach und es ist frustrierend,</u> wenn ein Wort nicht drin ist und der PC dann viele Übersetzungen ausspuckt. <u>Dann bleibe sie selbst das Hilfsmittel.</u> <u>Im Lehrmittel hat es extrem viele Fremdwörter.</u></p> <p>Bei den <i>iPads</i> schweifen die Kinder schnell halt ab und es wird etwas anderes zum spannendsten Inhalt. Ein <i>iPad</i> <u>kann ein Hilfsmittel sein, muss aber nicht,</u> der Gebrauch kann nicht immer kontrolliert werden, was grundsätzlich nicht schlimm ist, <u>sie müsse nicht alles kontrollieren.</u></p>

<p>R19: Frau Bregger hat aus bestehenden Büchern weitere Experimente entwickelt und <u>hat so eine grössere Auswahl</u>. Die Kinder können nach ihren Interessen Experimente wählen, müssen aber mehrere aufschreiben und werden dann <u>zugeteilt entsprechend ihren sprachlichen Fähigkeiten</u>. So arbeiten alle <u>auf unterschiedlichen Levels</u> an den Experimenten und die Kinder <u>haben das Gefühl, ich konnte wählen</u>.</p>	<p>-</p>	<p>R19: Frau Hofmann differenziert mit leichteren bzw. schwierigeren Aufgaben und mit mehr Unterstützung, dass man die einen stärker unterstützt oder mit den einen explizit mehr Französisch oder Deutsch spreche. Beim Sprechen oder beim selbstständig arbeiten wisse sie, welchem Kind sie mehr Unterstützung bieten müsse und welchem weniger. Das seien halt meist die starken und schnellen Kinder, die helfen. Aber sie versuche das nicht zu oft zu machen, weil sie sie nicht missbrauchen möchte als Hilfslehrpersonen. Die starken Kinder seien nicht unbedingt die älteren (zögert).</p>	<p>R19: Die Differenzierung erfolgt teilweise über Lerninhalte auf verschiedenen Stufen.</p> <p><u>Zwei bis drei verschiedene Themengebiete seien einfacher als 10 verschiedene Fälle</u>.</p> <p>Frau Ott vereinfacht einzelnen Kindern Texte, im Sinne der Länge (einfacher/schwieriger), oder zum Teil auch Wörter, die es schon kenne und nicht noch nachschlagen müsse.</p>
<p>R20: Zuerst hatte sie nicht dahinter gesehen, <u>es sei noch schwierig gewesen</u>, aber es habe viel mit Erfahrung zu tun und diese gebe sie auch gerne weiter, <u>sie habe verschiedene Personen, die sie unterstütze in Französisch</u>. Und diese Personen können dann von ihrer Erfahrung profitieren. Solche Dinge haben auch mit Erfahrung und mit mehrmaligem Durchgehen mit den SuS zu tun <u>durch Ausprobieren</u>. Es gab Hinweise, auch schon vorher in MF für Differenzierung, aber da habe sie nicht viel davon Gebrauch gemacht, aber die</p>	<p>R20: Frau Eggli findet sehr gut, was neu dazugekommen sei, auch für stärkere SuS <u>zum selbstständig arbeiten</u>. Es sei gut machbar, denke sie, zu differenzieren, weil mit <u>Erfahrung könne man schon halt selbst noch Differenzierungen machen</u>, wenn sie nicht schon gegeben seien. Sie habe viel zur Verfügung.</p>	<p>R20/21: Frau Hofmann habe sich zur Erweiterung der Experimente mal zwei Bücher gekauft, <u>weil wenn man die aus dem Lehrmittel nehme, kennen die SuS sie einfach, da müsse man nicht mehr verstehen</u>, weil man wisse, was man machen müsse. Sie habe eben das Gefühl <u>im Französisch brauche sie wenig Unterstützung zum Differenzieren, weil es sich einfach so ergebe</u>. Aber es brauche eine <u>Lockerheit, loszulassen</u>, da haben viele Lehrpersonen Mühe. Für die</p>	<p>R20/21: Mit <u>MF</u> ist es aus Frau Otts <u>Perspektive gut möglich, auch zu differenzieren</u>. <u>Es sei dort durchaus machbar</u>. Sie habe <u>Kritikpunkte an das Lehrmittel, die aber nicht die Differenzierung betreffen</u>. Es sind halt einfach <u>gewisse Themen, die sind halt schon aufbauend</u>, und dann alle Sachen zusammen zu nehmen, ist schlicht fast nicht möglich. Es wurde probiert, aber man sei zum Schluss gekommen, dass bei den consignes oder bei der Grammatik gewisse Sachen einfach wirklich fehlen würden, und sie sieht da das Spiralprinzip nicht so wie in Deutsch oder Mathematik, das mache es</p>

<p>Überarbeitung finde sie sehr gut, weil vorher habe sie selbst so <u>Dinge entwickelt, um die Lernenden zu unterstützen und ihnen mehr Möglichkeiten zu bieten.</u> Die <u>überarbeitete Version unterstütze sie beim Differenzieren.</u></p>		<p><u>Chaosstunden</u> müsste sie an 5 Orten gleichzeitig sein und an mindestens zwei Orten brenne das Feuer – das erfordere <u>eine gewisse Stressresistenz, dass man es aushalte, dass die Kinder halt mal 10' nichts machen, weil sie wirklich warten müssen.</u></p> <p>Beim Freilassen und alle machen etwas anderes brauche <u>es eine gewisse Gelassenheit, das auszuhalten und sich selbst gegenüber geduldig zu sein.</u> Sie schaue dann, dass sie nachher eine Lektion habe, in der es sie nicht so brauche, aber mittlerweile teile sie sich dies Chaos-Stunden auch besser ein, da sei sie <u>am Anfang meistens so hineingeschlittert, jetzt versuche sie da besser zu strukturieren</u></p>	<p>schwieriger mit einer MJKL. Das heisst für sie als Lehrperson, dass sie mal nur das 5. SJ und mal nur das 6. SJ zusammennehmen muss und dann wird es schwierig, wenn die einen nichts zu tun haben oder sie beiden gleichzeitig erklären müsste.</p>
<p>R21: die Klasse, die sie jetzt habe, sei <u>sehr schnell und willig.</u> Sie haben zuerst ausgetauscht, wo sie die Kinder ansehen, und ihnen Ziele mitgegeben, woran sie noch arbeiten müssen, <u>wozu sie fähig seien,</u> und sie seien voll in dieser Phase, wo sie das auch leisten wollen, um zu zeigen, dass sie wirklich in diesem besprochenen Level hineinpassen und sie haben jetzt grosse Freude zu merken, dass sie wirklich sehr viel können.</p>	<p>R21: Im Franz merke sie den Übertritt am wenigsten, es sei am wenigsten Druck da. Aufgrund anderen Aufbaus als D und M? Aber: Herausforderung, fundierte Sachen zu haben, um Entscheid klar begründen zu können. Sie habe einen guten Überblick über das Lernen im F und da, wo sie stünden sei kein zusätzlicher schlimmer Faktor. Sie begleite SuS ja so lange (4 Jahre) und es sei klar.</p>	<p>-</p>	<p>R21: Bezüglich des Übertritts ist Frau Ott <u>sehr dankbar um die Einschätzung der Heilpädagogin.</u> Ein Sek-Kind müsse im LV und HV gute Leistungen erzielen, da sehe man gut, wo das Kind stehe, das Arbeitsverhalten, etc. Sie kopiere oft die Hefte der Kinder zur Dokumentation ohne dass sie es merken. Sie arbeiten meistens allein an etwas, und dann sieht man, ob sie einen Satz bilden können und solche Dinge. <u>Das ist wieder ein Vorteil von MF, der Lernweg wird gut ersichtlich durch den Aufbau, schon im 5. SJ</u></p>

			<u>lässt sich eine Tendenz erkennen</u> . Dann spielt es nicht so eine Rolle, ob 5. oder 6. SJ, dann ist es im Gegenteil <u>noch praktisch, dass man die zusammen hat</u> .
<p>R22: Frau Bregger möchte mit beiden Jahrgängen an einem <u>gemeinsamen Thema arbeiten</u>. Sie wären <u>mindestens zu zweit im Unterricht</u>. Man könnte die Kinder sehr individuell fördern, indem man ihnen nicht den Weg vorgebe, sondern sie <u>selbstständig und selbstbestimmt arbeiten lassen</u> könne, aber das sei allein sehr schwierig. Alle hätten ein Tablet und es gebe keine technischen Probleme. <u>Mehr Französischlektionen</u> – täglich mindestens eine oder zwei.</p>	<p>R22: Frau Egglis idealer jahrgangsübergreifender Unterricht sähe wirklich nicht viel anders aus als jetzt, aber sie hätte gern mehr Möglichkeiten und mehr Zeit für die einzelnen Schüler:innen. Sie hat angefangen, ein wenig aus der 45'-Struktur auszubrechen.</p>	<p>R22: Frau Hofmann wünscht sich <u>trotzdem eine zweite Lehrperson</u>.</p> <p>Technisch sei die Schule gut ausgestattet, denn sie könne mit den Geräten Gruppenarbeiten machen, wo die Kinder selbstständig arbeiten können oder <u>als Klassenlehrerin mit anderen Fächern kombinieren</u>, so dass eine Gruppe in Deutsch arbeitet und sie mit den Anderen Französisch mache. <u>Darum die zweite Lehrperson zum Klassen halbieren, schon nach Jahrgang</u>. Niveaugruppen nur, wenn alle am selben Thema, Gefahr des Auseinanderreissens.</p>	<p>R22: Frau Ott hätte <u>lieber keine zwei separierten Lehrwerke, sondern ein Lehrmittel für MJKL</u>. Aber viel Wortschatz wurde noch nicht geübt, der ideale Unterricht würde sich <u>stärker an Bonne Chance orientieren</u>, der Aufbau wäre klarer und vertiefter für die Kinder.</p> <p>Mit dem bestehenden Lehrmittel müsste man es im Team <u>grundsätzlich auf den Kopf stellen und eine Reihenfolge vereinbaren</u>, das wäre eigentlich der Wunsch des Teams.</p>
<p>R23: Frau Bregger sagt den Kindern, dass sie <u>bis Ende Schulzeit Französisch nicht beherrschen</u>, dafür müssen sie dann noch einige Monate nach Frankreich oder Kanada gehen, aber <u>sie gebe ihnen die Freude mit, das einmal zu tun</u>.</p> <p>Die Kinder seien logisch für Englisch mehr motiviert, es liege ja auch näher an ihrem Lebensalltag, und trotzdem gehen die Kinder bei ihr motiviert weiter, sonst habe sie etwas falsch</p>	<p>R23: Nach den Halbklassenlektionen sei sie wirklich kaputt, weil sie viel näher an einzelnen SuS dran sei. Das Niveau sei unterschiedlich. Im 3. SJ am Anfang viel spielerischer, und im 5./6. SJ könne sie dann so aus dem Vollen schöpfen und mehr verlangen. Es sei schon nochmals ein <u>Unterschied, ob alle zusammen</u> oder getrennt.</p>	<p>R23: LP Hofmann arbeitet seit der Überarbeitung von <i>MF</i> <u>mehr mündlich</u>, das baue sie automatisch mehr ein und <u>ihr fallen Dinge ein, die ihr zwar vielleicht schon vorher hätten einfallen können, hätten sie aber nicht</u>.</p>	<p>R23: Frau Ott setzt manchmal <i>Dis donc</i> ein, weil viele Eltern angefangen haben, Tests aus MF zu kopieren und es Kinder gibt, die das auswendig üben, und weil MF ein bisschen komplizierter. <i>Dis donc</i> helfe zum Anreichern, zur Ergänzung oder weil es da jetzt ein bisschen besser ist, <u>was ist schon besser</u>, aber es passt besser, es ist nochmals anders erklärt. <u>Sie brauchen es nicht sehr häufig</u>.</p>

<p>gemacht. Vielleicht verpasst, individuelle LZ zu setzen. Da Was für eine Haltung die Lehrpersonen den Kindern mitgeben, sei eine grosse Verantwortung.</p>			
<p>R24: Frau Bregger kennt Broschüre nicht, denkt aber, dass sie für Lehrpersonen, die neu mit MJKL oder MF unterrichten, eine Hilfe sein könnte.</p>	<p>R24: Für die Anfänge wäre eine Broschüre hilfreich. Für die LP persönlich nicht mehr so wichtig.</p>	<p>-</p>	<p>R24: LP Ott kennt Broschüre nicht, fände sie aber evtl. hilfreich für 5./6. SJ, mag die Übersicht auf Seite 7. Denkt, es gebe gute Anstösse oder könnte motivieren, etwas auszuprobieren.</p>
<p>R25: LP Bregger schafft authentische Begegnungen mit französischsprachigen Kindern im Klassenzimmer.</p> <p>Sie versucht, die SuS zu Globalverstehen hinzuführen.</p>	<p>R25: Man könne in Ordnung mit MF arbeiten.</p>	<p>-</p>	<p>R25: <u>Haltung der Eltern zum Französisch beeinflusse, was die Kinder denken, auch beim Übertritt.</u> Sie seien auch schlecht gewesen, weshalb solle das beim Kind anders sein?</p> <p><u>Frau Otts Vater habe mit ihr Französisch gesprochen</u>, aber schon damals sei Französisch <u>etwas Anstrengendes gewesen</u> und sie frage sich, warum das so sei und Englisch sei so beliebt.</p> <p>Franz sollte ein übertrittsrelevantes Fach bleiben, aus ihrer Sicht höchstens noch ein weiteres Fach beiziehen wegen der Sprachlastigkeit.</p> <p><u>Kinder im Mittelfeld gebe es sehr selten in Französisch.</u></p>

## 10.7 Lehrwerkanalyse 5. / 6. Schuljahr in Bezug auf Binnendifferenzierung

Leereinheit / SJ	activité	Hinweise zu Binnendifferenzierung im <i>fil rouge</i>	Art der Differenzierung <sup>106</sup>	Unterrichtsmoment/ LP <sup>107</sup>
Et si on allait voir? / 5. SJ  Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 22–55	Activité A	«So können alle Lernenden <b>so viel Zeit einsetzen</b> , wie es ihrem <b>Interesse</b> entspricht. Zudem können sie die Wahl ihrer vier favorisierten Veranstaltungen ungestört vornehmen.»		
	Activité B	Die einleitenden Fragen laden die Lernenden dazu ein, ihre Erfahrungen und ihr <b>individuelles Wissen</b> im Klassenverband auszutauschen.		
	Activité C	«Die beiden Partnergruppen haben sich mit unterschiedlichen Inhalten beschäftigt.»		
	Activité D	« <b>Sie entscheiden</b> sich nun für eine Veranstaltung oder Sehenswürdigkeit, mit der sie sich im Laufe des parcours intensiver befassen werden [...]».		
	Activité E	«Im Sinne einer <b>Differenzierung</b> kann die Aufgabe für Lernende mit entsprechendem Leistungsvermögen anspruchsvoller gestaltet werden. Sie können versuchen, aus dem Filmtext vor allem bedeutungstragende Wörter herauszuhören.»	Qualitative Differenzierung: reichhaltige Aufgabe	
	Activité E	«Zu jeder der vier Veranstaltungen gibt es einen weiteren Film [...]. Er [...] ist als <b>freiwilliges Zusatzangebot</b> gedacht und kann auch zur <b>Differenzierung</b> eingesetzt werden.»	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	
	Activité F	“Es empfiehlt sich daher, nach dem <b>Prinzip des kooperativen Lernens</b> vorzugehen, welches die drei Phasen «Denken, «Austauschen» und «Vorstellen» vorsieht. Als Erstes untersuchen die Lernenden in Einzelarbeit den Aufbau der Zahlen in der französischen Sprache, stellen den Vergleich mit der deutschen Sprache an...»		
	Activité F	“In zwei Lernsoftwareangeboten <b>mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad</b> sprechen die Lernenden die angegebenen Zahlen aus und kontrollieren sich [...]».		

<sup>106</sup> Bei der «Art der Differenzierung» handelt es sich um meine eigene Analyse gemäss Kapitel 2.

<sup>107</sup> In Kapitel 10.8 werden die Unterrichtsmomente über alle Lektionen nummeriert und aufgelistet, die Nummern in dieser Spalte beziehen sich darauf. In den fett gedruckten Unterrichtsmomenten setzen die Lehrpersonen die Hinweise zur Binnendifferenzierung aus dem Kommentar für Lehrpersonen explizit um.

	<i>Activité F</i>	[...] ... und <b>bei Bedarf</b> die eine oder andere Formulierung ablesen.		
	<i>Activité F</i>	«Es ist anzunehmen, dass die Lernenden <b>unterschiedlich viel Zeit</b> aufwenden müssen, bis sie sich im Umgang mit Zahlen relativ sicher fühlen. Es bietet sich an, das Üben der Zahlen beispielsweise in die Wochenplanarbeit zu integrieren, so dass die Lernenden den Zahlen mehrmals in kurzen, aber intensiven Übungsphasen begegnen.»		
	<i>Activité G</i>	«Den Lernenden werden die sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt, um ein Thema <b>in eigene Worte</b> zu fassen.» «[...] und <b>bei Interesse</b> das eine oder andere Wort gleich in beiden Sprachen zu memorieren.»		
	<i>Activité H</i>	“Es empfiehlt sich, nach dem Grundprinzip des <b>kooperativen Lernens</b> vorzugehen. Dieses sieht den dreischrittigen Prozess D-A-V (Denken-Austauschen-Vorstellen) vor.		
	<i>Activité H</i>	«Eine <b>persönliche, dem individuellen Lernstand entsprechende</b> Darstellung der gewonnenen Einsicht ist jedoch wirkungsvoller als eine aus einem Grammatikbuch übernommene Regel.»		
	<i>Activité I</i>	«Diese <b>fakultative activité</b> stellt hohe Anforderungen an die Lernenden. Sie eignet sich vor allem für bilignale oder besonders interessierte Schülerinnen und Schüler.»		
	<i>tâche</i>	“Die Lehrperson berücksichtigt bei ihren Korrekturen <b>den Lernstand und das Lernvermögen der einzelnen Lernenden</b> . [...] Diese anspruchsvolle Aufgabe wird je nach Vermögen der Lernenden unterschiedlich ausfallen.»		
<i>Expériences / 5. SJ</i>	<i>Activité A</i>	«Es empfiehlt sich, die Lernenden <b>vorgängig in Partnergruppen austauschen zu lassen, was sie gesehen und verstanden haben</b> , bevor die Einsichten im Plenum zusammengetragen werden.»		<b>Ott (52, 53)</b>
Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 60–89	<i>Activité B</i>	«Die fünf Experimente werden [...] kurz vorgestellt, damit [...] die Lernenden eine Grundlage haben, <b>sich zu entscheiden</b> .»		Ott (50)
	<i>Activité C</i>	“ <b>Zur Differenzierung</b> können interessierte Lernende die Texte nicht nur auf Deutsch lesen, sondern zusätzlich auch auf Französisch lesen und hören.”	Qualitative und quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe / verschiedene Zugänge	Ott (55)
	<i>Activité F</i>	In diesem Schuljahr setzen die Lernenden nebst den bekannten Spiel- und Übungsformen auch das strukturierte Repetieren des Klassenwortschatzes und <b>des individuellen Wortschatzes</b> zum Wortschatzerwerb ein.		

	<i>Activité H</i>	Da sie vermutlich von keinem französischen Anleitungstext ausgehen, stellt diese Aufgabe besondere Anforderungen und kann im <b>Sinne der Differenzierung</b> eingesetzt werden.	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	
Blagues / 5. SJ Grossenbacher, Sauer und Thommen 2015b, S. 14–43	<i>Activité A</i>	<b>Die individuell formulierten Regeln</b> klassenöffentlich machen, diskutieren und officialisieren. Die Gesetzmässigkeit in der revue (Meine Grammatik) <b>mit eigenen Worten</b> , Skizzen, Schemata oder Beispielen darstellen.		
	<i>Activité B</i>	Dabei sollen sie sich selber einschätzen, wie viel Übung sie brauchen resp. Wie viele Beispiele sie notieren wollen. Wichtig ist, dass die Lernenden ihre Einsicht <b>in eigenen Worten</b> wiedergeben. <b>Eine persönliche, dem individuellen Lernstand entsprechende Darstellung</b> der gewonnenen Einsicht ist wesentlich wirkungsvoller als eine aus dem Regelwerk übernommene offizielle Übersicht.		
	<i>Activité C</i>	Sie <b>wählen individuell diejenigen Strategien</b> aus, die ihnen das Textverständnis am besten ermöglichen.		
	<i>Activité F</i>	Die Lernenden <b>wählen selber</b> aus.		
	<i>Activité H</i>	Die Aufgabe ist inhaltlich anspruchsvoll und kann zur <b>Differenzierung</b> verwendet werden. Für den <b>individuellen Wortschatz</b> wählen die Lernenden diejenigen Wörter und Wendungen aus, welche sie für sich bedeutungsvoll einschätzen.	Qualitative und quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe / reichhaltige Aufgabe	
Journal de bord / 5. SJ Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 48–87	<i>Activité A</i>	Die freiwillige Beschäftigung mit dem Originaltext ist keine Voraussetzung für die weitere Bearbeitung der Geschichte. Die Aufgabe kann zur <b>Differenzierung</b> verwendet werden.	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	
	<i>Activité C</i>	Diese <b>freiwillige Lektüre</b> ist allerdings anspruchsvoll, da weder Hinweise zum Vorgehen noch Entschlüsselungshilfen zur Verfügung stehen. [...] Der Lesetext kann darum insbesondere zur <b>Differenzierung</b> verwendet werden.	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	
	<i>Activité D</i>	Diese sieht den dreischrittigen Prozess D – A – V vor: Denken – <b>Austauschen</b> – Vorstellen. Damit sich alle Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligen können, ist als Erstes eine <b>individuelle Denkzeit</b> vorgesehen.		
	<i>Activité E</i>	Gemäss der Grundform <b>des kooperativen Lernens</b> (D – A – V: Denken – Austauschen – Vorstellen) untersuchen die Lernenden in Einzelarbeit die Beispiele, [...]		



	<i>Activité E</i>	<b>Interessierten Lernenden</b> wird mit dieser Randnotiz aufgezeigt, dass sie erst einem Teil des Systems begegnet sind.		
	<i>Activité H</i>	Der Hinweis auf das Variieren von Satzanfängen versteht sich als Angebot zur <b>Differenzierung</b> .	Qualitative Differenzierung: reichhaltige Aufgabe	
	<i>Activité I</i>	Es kann den Lernenden <b>freigestellt</b> werden, wie sie den Wortschatz gemeinsam einüben und wiederholen wollen.		
<i>Poésie</i> / 6. SJ	<i>Activité A</i>	<b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren. Nach dem Visionieren des Films den Titel und die ersten zwei Zeilen des Gedichts gemeinsam lesen.		
Ganguillet et al. 2015a, S. 22–52	<i>Activité B</i>	<b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren durch zusätzlichen Support, einer reduzierten Textmenge oder der Unterstützung durch Partnerarbeit. Die Anforderungen erweitern: Unterrichtshilfen erstellen oder die Textmenge erweitern.		
	<i>Activité B</i>	Beim Aufbau eines persönlichen Wortschatzes spielt eine <b>natürliche Differenzierung</b> . [...] Für den Umgang mit dem <b>individuellen Wortschatz</b> gibt es viele Möglichkeiten. [...] Das selbstständige Einüben des persönlichen Wortschatzes liegt vor allem in der Verantwortung der Lernenden und ist ein <b>Differenzierungsmerkmal</b> .	Qualitative Differenzierung: reichhaltige Aufgabe	
	<i>Activité C</i>	<b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Stoffreduktion oder weiterführende Aufgaben.		
	<i>Activité D</i>	<b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> reduzierte Textmenge, Vorentlastung, zusätzlicher Support.		
	<i>Activité E</i>	Die Einschätzung beruht auf einer <b>persönlichen Einschätzung</b> und kann Anlass zu Austausch und Diskussion sein.		
	<i>Tâche</i>	<b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren: verminderte Komplexität der Aufgabe, Stoffreduktion. Anforderungen erweitern: selbstständiges Vorgehen durch Einzelarbeit, weiterführende Aufgaben.		Ott (40, 41, 42)

<p><i>Inventions</i> / 6. SJ</p> <p>Ganguillet et al. 2015a, S. 58–93</p>	<p><i>Activité C</i></p>	<p>Die Lernenden <b>wählen nach Interesse</b> die Erfindungen aus, über die sie mehr erfahren möchten. [...] Im Sinne der <b>Differenzierung</b> können die Lernenden je nach Vermögen unterschiedlich viele Texte bearbeiten.</p>	<p>Qualitative und quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe / reichhaltige Aufgabe</p>	
	<p><i>Activité C</i></p>	<p><b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren mit zusätzlichem Support.</p>		<p>Ott (51)</p>
	<p><i>Activité E</i></p>	<p><b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren mit Unterstützung durch Partnerarbeit.</p>		
	<p><i>Activité F</i></p>	<p>Es empfiehlt sich, nach dem Grundprinzip des <b>kooperativen Lernens</b> vorzugehen.</p> <p><b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren: zusätzlicher Support. Anforderungen erweitern: Erstellung von Unterrichtshilfen, selbstständige Recherche.</p>		<p>Hofmann (1, 8) Eggli (36)</p>
	<p><i>Activité G</i></p>	<p><b>Bei Bedarf</b> können die Übersetzungen auf Seite 71 beigezogen werden. Die Lernenden werden eingeladen, den vorgegebenen Wortschatz mit <b>individuell ausgewählten Ausdrücken</b> zu erweitern.</p> <p><b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren: Vorentlastung, Stoffreduktion. Anforderungen erweitern: Erstellung von Unterrichtshilfen.</p>		<p>Hofmann (6) Eggli (30) <b>Eggli (33)</b></p>
	<p><i>Activité H</i></p>	<p>Motivierte Schüler:innen können mit zusätzlichen Karten das Klassenquiz anreichern. Es bietet sich hier eine <b>Differenzierungsmöglichkeit</b> an.</p> <p><b>Auf individuelle Bedürfnisse eingehen:</b> Anforderungen reduzieren: Unterstützung durch Partnerarbeit. Anforderungen erweitern: Erhöhte Komplexität der Aufgabe.</p>	<p>Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe</p>	
<p><i>Atelier de phrases</i> / 6. SJ</p> <p>Ganguillet et al. 2015b, S. 77–91</p>	<p>1</p>	<p><b>Bei Zeitmangel</b> ist es möglich, nur eine der beiden Übungen zu bearbeiten.</p>		
	<p>1</p>	<p>Die Aufgabe, selbst Spielkarten zu schreiben, stellt eine Herausforderung dar, der sich <b>möglicherweise einzelne Lernende stellen</b> wollen. Durch das <b>gegenseitige Korrigieren</b> der Entwürfe kann gesichert werden, dass die Texte relativ korrekt sind.</p>		
	<p>2</p>	<p><b>Bei Zeitmangel</b> kann darum allenfalls auf die Bearbeitung dieser <i>activité</i> verzichtet werden.</p>		

	3	Zudem <b>kann</b> die Konjugation des Verbes <i>avoir</i> auch in der <i>revue</i> <b>nachgeschaut werden</b> .		Bregger (16)
	4	Damit stellen diese beiden Lernsoftwareangebote höhere Anforderungen und können <b>zur Differenzierung</b> eingesetzt werden.	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	<b>Bregger (17)</b>
	4	<i>Atelier 4</i> stellt zusätzliche und anspruchsvollere Übungsmöglichkeiten zur Verfügung, die je nach Motivation und Interesse der Lernenden, nach zeitlichen Möglichkeiten und <b>Differenzierungsbedarf</b> mehr, weniger oder gar nicht genutzt werden können.	Quantitative Differenzierung: fakultative Zusatzaufgabe	

## 10.8 Übersicht Unterrichtsmomente inkl. Lehrwerkrezeption

Die folgende Tabelle enthält ein Verzeichnis sämtlicher videografierten Unterrichtsmomente. Diese werden in der zweiten Spalte nummeriert und in der dritten Spalte beschrieben. In den hinteren Spalten der Tabelle finden sich die Lernmomente aus der Broschüre *Mille feuilles in Mehrjahrgangsklassen* (Passepartout & Schulverlag 2013), die Codes bzgl. Lehrwerkrezeption (vgl. Kapitel 10.2) sowie allfällige Hinweise im *fil rouge* zu den entsprechenden Unterrichtsmomenten und Anmerkungen zur Rezeption dieser Momente.

LP / Datum	Nr.	Unterrichtsmoment	Kurzer Beschrieb	Lernmoment Broschüre	Code	SJ	Hinweise zur Binnendiff. im <i>fil rouge</i> <sup>108</sup>	Bemerkungen zur Umsetzung
Hofmann / Lektion 1 22_11_18	<b>1<sup>109</sup></b>	<b>Zählspiele im Kreis</b>	(vorwärts, rückwärts zählen, Zehner zählen, 1, 2, ping, etc.)	3	2	5./6.	(x)	LP knüpft an Ganguillet et al. 2015a, S. 63 ( <i>activité F, Zahlen</i> ) an und übt mit den SuS immer wieder intensiv
	2	Ganguillet et al. 2015a, S. 66 ( <i>activité A</i> ) : <i>Ca date de quand ?</i>	SuS bilden jeweils einen Satz à: «L'ordinateur date de 1946.», wobei Jahreszahlen und Erfindungen variieren.	-	2	5./6.		Jedes Kind sagt einen Satz und verwendet den Chunk somit 1x.
Hofmann / Lektion 2 22_11_18	3	Inventions: verschiedene Kärtchen mit Erfindungen übersetzen Ganguillet et al. 2015a, S. 70–71, <i>activité C</i>	SuS wählen Kärtchen mit einem Inputtext einer Erfindung aus und übersetzen	-	2	5./6.		LP orientiert sich inhaltlich am Lehrmittel, setzt die Aufgabe etwas anders um als vom LM vorgesehen.
	4	Ausspracheblatt 1000feuilles.ch	SuS üben Aussprache mit einem	7	2	5./6.		Zusatzblatt von der Plattform.

<sup>108</sup> Bei den Kreuzen in Klammern (x) handelt es sich um implizite Hinweise, bei den Kreuzen x um explizite Hinweise zur Binnendifferenzierung im *fil rouge*.

<sup>109</sup> Die fett gedruckten Unterrichtsmomente sind Momente des Lernens in Bewegung.

			Zusatzblatt und lesen sich gegenseitig Sätze vor.					
Hofmann / Lektion 3 17_12_18	5	5'-Test	SuS machen einen kurzen Test und sitzen dafür auseinander.	-	2	5./6.		Inhaltlich handelt es sich um eine Hausaufgabenkontrolle zu den Anweisungen.
	6	<i>m6.1, activité F / activité G</i> Ganguillet et al. 2015a, S. 77-83	SuS bearbeiten die beiden <i>activités</i> zu den Adjektiven	-	1	5./6.	(x)	Anpassung Adjektive maskulin / feminin, das Üben steht im Vordergrund.
Hofmann / Lektion 4 17_12_18	7	Spiel: Ciseaux, pierre, feuilles (On bavarde)	SuS spielen das Spiel «Schere-Stein-Papier» und üben dabei Farben und Zahlen.	3	2	5./6.		LP spielt mit jeweils einer Gruppe von 3 SuS ein Spiel aus der <i>On bavarde</i> -Box (Sauer 2018). Dabei kann sie den SuS gut RM geben.
	8	Zählspiel im Kreis	1, 2, pingpong	3	2	5./6.	(x)	LP knüpft an Ganguillet et al. 2015a, S. 63 ( <i>activité F</i> , Zahlen) an und übt mit den SuS immer wieder intensiv
Bregger / Lektion 5 04_04_19	9	Witze lesen aus separatem Witzebuch	Witze inkl. <i>chute</i> werden gemeinsam gelesen und besprochen	-	2	5		Plenum mit 3 SuS, SuS lesen, durch die kl. Gruppe führt LP relativ eng und kann sofort individuell unterstützen, kaum Wartezeiten
	10	Test Bananen / Äpfel	Test wird gemeinsam kurz gelesen	-	2	5		Ganz kurze Sequenz

	11	Witze lesen (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 16–24)	Witze werden gemeinsam gelesen, insb. Witz N° 19 (ebd., S. 18)	-	1	5		Plenum mit 3 SuS, SuS lesen, durch die kl. Gruppe führt LP relativ eng und kann sofort individuell unterstützen, kaum Wartezeiten
	12	<i>Poisson d'avril</i> (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 77–78)	LP führt mit 3 SuS Gespräch über Aprilscherze / poisson d'avril	6	1	5		Orientiert sich stark am Lehrmittel
Bregger / Lektion 6 04_04_19	13	MF 4.2, <i>tâche</i> «Les nouvelles aventures de Marta» (Bertschy, Cavelti, Grossenbacher, Keller & Sauer 2013, S. 73–75)	SuS lesen Marta-Geschichten in Kleingruppen vor	2 / 5	2	3.-6.		Alle arbeiten an demselben Lerngegenstand; SuS geben auch Feedback.
	14	<i>Jeu pantomime</i> Angelehnt an <i>Bonne Chance!</i> (Binder et al. 1981)	LP gibt Anweisungen («Jouez au tennis. Jouez au foot. Mangez une banane.»), die die SuS pantomimisch ausführen	8	2	3.-6.		Alle arbeiten an demselben Lerngegenstand
Bregger / Lektion 7 25_04_19	15	Verb «marcher»	LP konjugiert mit SuS das Verb an der WT und unterstreicht die Endungen	-	3	5./6.		Einstieg mit dem 5./6. SJ.
	16	<i>Atelier de phrases</i> 1, Ganguillet et al. 2015b, S. 78–83	In Form eines Non-Sense-Spiels werden die	3	1	5./6.	(x)	Das Spiel wird in altersdurchmischten Dreiergruppen gespielt.

			Verwendungen (mündlich) geübt.					
	17	<i>Atelier de phrases</i> 1, Lernsoftware Ganguillet et al. 2015b, S. 75	SuS 6. SJ üben Sätze mit korrekten Verwendungen	-	1	6	x	Das Üben steht im Vordergrund, nicht das Entdecken der Regel.
	18	Einzahl – Mehrzahlformen / Imperativ Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 74 ( <i>activité E</i> )	LP diktiert Verben ( <i>ouvre, remonte, tapote, dessine, écrivez, note...</i> ) in der EZ, und die SuS müssen sie in die Mehrzahl setzen.		2	5		Hier geht es weniger um das Üben der <i>Consignes</i> (Anweisungen) als stärker um den Unterschied zw. EZ / MZ.
Bregger / Lektion 8 25_04_19	19	<i>La ronde des blagues, tâche</i> Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 42–43	Witze auf Englisch und Italienisch lesen	6	1	5		Im Plenum vorne am Gruppentisch mit 3 SuS.
	20	<i>Carte de navigation</i> (ebd., S. 14–15)	SuS halten Rückschau auf die Lerneinheit	10	1	5		Im Plenum vorne am Gruppentisch mit 3 SuS.
	21	<i>Jouer un bon tour</i> (ebd., S. 50–54)	SuS besprechen den Beginn der neuen Lerneinheit ( <i>Le journal de bord de Greg</i> )	-	1	5		Im Plenum vorne am Gruppentisch mit 3 SuS.
Eggli / Lektion 9 07_02_19	22	Einstieg Zahlen	Die LP diktiert den Kindern 3 Zahlen (21, 22, 23), danach wird besprochen, wie diese sich zusammensetzen	9	2	3.-6.		LP knüpft an Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 44 ( <i>activité F, Zahlen</i> ) an und übt mit den SuS immer wieder intensiv

	23	Zahlen üben anhand kopierter Inputtexte zu den <i>inventions</i> (Ganguillet et al. 2015a, S. 60–65)	Anhand der kopierten Texte üben die SuS des 5./6. SJ Zahlen, während die SuS des 3./4. SJ an Arbeitsblättern sitzen.		2	5./6. (3.-4.)		
	24	Arbeitsblatt Zahlen	SuS bearbeiten ein Blatt zu den Zahlen (vingt-trois; SuS schreiben Ziffer auf).		2	5./6. (3./4.)		Die SuS des 3./4. SJ bearbeiten ebenfalls ein AB zu den Zahlen (eigens hergestellt von der LP).
Eggli / Lektion 10 07_02_19	25	<i>Chansons</i> Maurer-Früh (o. J.), Etre & Avoir	SuS singen alle gemeinsam 2 Lieder ab CD : «je suis, tu es, il est..» und «j'ai, tu as, il a, nous avons...»	1	3	3.-6.		
	26	<i>Jeu pantomime</i> mit dem Ziel, die SuS für EZ / MZ zu sensibilisieren	Immer 2 SuS gehen ins Nebenzimmer und besprechen, welche Pantomime sie vormachen möchten. Die übrigen SuS müssen erraten (eine Auswahl an Möglichkeiten befindet sich an der Wandtafel).	8	2	3.-6.		Angelehnt an <i>Bonne Chance!</i> (Binder et al. 1981)
	27	Merkheft	Die Regel -e / -ez (Imperativ Einzahl / Mehrzahl) wird nochmals	9	2	3.-6.		Die Regel wird übertragen, das Entdecken steht nicht im Vordergrund.



			besprochen und offiziellisiert, SuS übertragen sie in ihr Merkheft.					
	28	<i>Consigne</i> -Arbeitsblatt	Entsprechend ihrem SJ bearbeiten SuS ABs zu <i>Consignes</i> .	8	2	3.-6.		Bei den AB handelt es sich um Zusatzmaterialien von der Plattform oder adaptierte Blätter von der Plattform.
	29	<i>Learning-apps</i>	Die SuS wählen entsprechend ihrem SJ Learningapps aus.	8	2	3.-6.		Die SuS bearbeiten <i>Learning apps</i> zu den <i>consignes</i> .
Eggli / Lektion 11 25_02_19	30	m6.1.2, act. G (Ganguillet et al. 2015a, S. 83)	SuS des 6. SJ üben den Klassenwortschatz ein, um sich auf die tâche vorzubereiten	-	1	6	(x)	Es handelt sich um Wortschatz zu den <i>inventions</i> .
	31	Einstieg m5.2 (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 8-43)	SuS des 5. SJ dürfen mit den tablets den Einstieg in die neue Lerneinheit anschauen, sich die Lieder anhören, etc.		2	5		
	32	<i>Blagues</i> – Inputwitze (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 16-24)	SuS des 5. SJ markieren in allen Witzen (Inputtexten) die Negationen.	9	2	5		LP fokussiert mit den SuS des 5. SJ den Witz 17 (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 20)
	33	Lernsoftware «Qui a inventé l'eau chaude ?» (Ganguillet et al. 2015a, S. 82)	SuS des 6. SJ bearbeiten Lernsoftware.	-	2	6	(x)	

Eggli / Lektion 12 14_02_19	34	<i>Chansons</i> Maurer-Früh (o. J.), Etre & Avoir	SuS singen alle gemeinsam 2 Lieder: «je suis, tu es, il est..» und «j'ai, tu as, il a, nous avons...»	1	3	3.-6.		
	35	Hausaufgabenkontrolle	Entsprechend ihrem SJ bearbeiten SuS eine HA-Kontrolle zu den Consignes.	8	3	3.-6		Hier handelt es sich um eigens erstelltes Material.
	36	<i>Passionnant ou passionnante?</i> (Ganguillet et al. 2015a, S. 77–79)	SuS des 6. SJ bearbeiten die Adjektive in activité F (ebd.)	-	2	6	(x)	SuS setzen aus Erfindungsnamen und Adjektiven freie Sätze zusammen.
Eggli / Lektion 13 14_02_19	37	Zählspiel	Alle Kinder werfen sich jeweils zu zweit einen Ball zu und zählen auf frz.	3 / 15	2	3.-6.		LP knüpft an Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 44 ( <i>activité F</i> , Zahlen) an und übt mit den SuS immer wieder
	38	Arbeitsblatt Verneinung, angelehnt an <i>activité B</i> aus Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015b, S. 27–29	Die SuS des 5. SJ bearbeiten ein adaptiertes AB zu den Verneinungen.	-	2	5		Währenddessen sind die SuS des 3./4. SJ mit ihren jeweiligen Lerneinheiten (Bertschy et al. 2013; Bertschy, Grossenbacher & Sauer 2015) beschäftigt und zeichnen für die tâche oder bearbeiten Blätter zu den Zahlen.

	39	<i>Chanson</i> « Les couleurs » (Maurer-Früh o. J.)	SuS singen alle gemeinsam	1	3	3.-6.		Es handelt sich um ein didaktisiertes Lied mit D/F- Übersetzungen
Ott / Lektion 14 7_11_18	40	<i>Poème</i> -Präsentationen (Ganguillet et al. 2015a, S. 48–52)	SuS des 6. SJ tragen Gedicht im Plenum vor, die übrigen SuS geben Rückmeldungen	2	2	5./6.	(x)	LP setzt die <i>tâche</i> relativ niederschwellig um.
	41	Vorbereitung Präsentationen «Je vous présente...» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 53–55)	SuS des 5. SJ üben ihre Präsentationen; Kinder des 6. SJ geben Rückmeldungen	5	1	5./6.	(x)	Umsetzung erfolgt nahe am Lehrmittel; SuS des 6. SJ werden zu Coaching-Partner*innen.
Ott / Lektion 15 14_11_18	42	Kurze Vorbereitung Präsentationen «Je vous présente...»	SuS des 5. SJ können sich kurz auf ihre Präsentation vorbereiten	-	2	5	(x)	
	43	Zählspiel zu zweit mit Ball	SuS des 6. SJ üben frz. Zahlen und werfen sich einen Ball zu	3 / 15	2	6		LP orientiert sich an Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 44 ( <i>activité F, Zahlen</i> )
	44	Präsentationen «Je vous présente...» (Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 53-55)	Alle SuS des 5. SJ präsentieren nacheinander ihre Sehenswürdigkeit und verteilen ein Quiz dazu für die übrigen SuS.	2	1	5./6.	(x)	Umsetzung erfolgt nahe am Lehrmittel, die Sequenz dauert aber recht lange
	45	SuS üben Zahlen	An der WT stehen etwa 10 Zahlen, zwei- bis vierstellig,	15	2	5./6.		LP orientiert sich an Grossenbacher, Sauer & Thommen

			die die Kinder zu zweit üben					2015a, S. 44 ( <i>activité F</i> , Zahlen)
	46	LP diktiert 3 Zahlen	LP diktiert die Zahlen 315, 783, 4201 und die SuS schreiben sie auf und korrigieren danach anhand der Wandtafel, ob sie die Zahlen korrekt geschrieben haben.	15	2	5./6.		(ebd.)
Ott / Lektion 16 21_11_18	47	Einstieg mit Datum / Wochentag / Namen / Namen der Familie / Haustiere etc.	Zwei Kinder stehen nacheinander vor die Klasse und nennen den Wochentag, die Uhrzeit etc. auf frz.		3	5./6.		Es handelt sich um einen ritualisierten Lektionsbeginn.
	48	Fini de porter les paquets, <i>activité B</i> Ganguillet et al. 2015a, S. 68-69	SuS erhalten einen Text zum <i>Caddie</i> und übersetzen den Text	-	2	5./6.		LP adaptiert <i>activité B</i> ; es fällt aber auf, dass der Text zum <i>caddie</i> nicht angehört wird, obschon das LM dies explizit so vorsieht.
	49	m6.1.2, <i>activité B</i> (ebd.)	Im Anschluss besprechen die SuS den Text inhaltlich.	-	2	5./6.		Alle SuS beschäftigen sich mit einem spezifischen Lerngegenstand des 6. SJ.
	50	<i>Activité B</i> <i>C'est quelle expérience?</i> Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 68	SuS wählen Experiment aus.	-	1	5	(x)	LP ändert die Reihenfolge der <i>activités</i> ab (zieht <i>activité B</i> vor, macht <i>activité A</i> erst eine Woche später).

	51	m6.1.2, <i>activité C</i> (Ganguillet et al. 2015a, S. 70–71)	SuS des 6. SJ übersetzen weitere Inputtexte zu den Erfindungen.	-	1	6	x	Es fällt auf, dass die SuS sich die Texte nicht anhören, obschon es im Lehrmittel explizit so vorgesehen ist.
Ott / Lektion 17 28_11_18	52	m5.1.2, <i>activité A</i> Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 67	SuS schauen sich Film zum Experiment mit dem Ei an.	-	1	5./6.	(x)	Alle SuS beschäftigen sich mit einem spezifischen Lerngegenstand des 5. SJ.
	53	m5.1.2, <i>activité A</i> (ebd.)	LP sammelt mit SuS zentrale Stichwörter und vorgekommene Anweisungen im Film und notiert alles an der Wandtafel.	-	2	5./6.	(x)	
	54	<i>Consignes</i> mit Kärtchen	LP gibt den SuS mündlich Anweisungen, die sie mit einer schriftlichen Karte visualisiert.	8	2	5./6.		LP lehnt sich hierbei an der <i>Activité E</i> (Instructions pour faire des expériences) in Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 74–77 an, ihre Anweisungen gehen aber darüber hinaus.
	55	<i>Activité C</i> Grossenbacher, Sauer & Thommen 2015a, S. 69–71	SuS des 5. SJ führen Experimente in Gruppen durch.	-	2	5	x	Für die Experimente arbeiten die SuS jeweils mit einer Box mit entspr. Material drin.
	56	Separates Heft	SuS des 6. SJ arbeiten mit dem separaten Heft		2	6		Das separate Heft besteht aus einer Zusammenstellung des

								Wortschatzes und der Anweisungen, orientiert sich also am Lehrmittel.
Ott / Lektion 18_05_12_18	57	Einstieg mit Datum / Wochentag / Namen / Namen der Familie / Haustiere etc.	Zwei Kinder stehen nacheinander vor die Klasse und nennen den Wochentag, die Uhrzeit etc. auf frz.		3	5./6.		Es handelt sich um einen ritualisierten Lektionsbeginn.
	58	Wimmelbilder	SuS erhalten Fächer mit Satzanfängen / chunks (Je vois... Il y a...) und kommentieren Wimmelbilder.		3	5./6.		
	59	Logicals	Die Kinder erhalten ein Logical und lösen dies (alleine oder zu zweit).		3	5./6.		À droite / à gauche werden vorgängig besprochen.

