source: https://doi.org/10.57694/8064 | downloaded: 10.11.2026

Beiträge für die Praxis

14

Susanna Schwab

SPRACHEN LEHREN UND LERNEN – ENGLISCHUNTERRICHT AUF DER PRIMARSTUFE

Rückblick – Einblick – Ausblick

hep

PHBern
Pädagogische Hochschule

Beiträge für die Praxis – Band 14

Hrsg.
Doris Edelmann
Evelyne Wannack

Susanna Schwab

SPRACHEN LEHREN UND LERNEN – ENGLISCHUNTERRICHT AUF DER PRIMARSTUFE

Rückblick – Einblick – Ausblick

hep

hep
kompetent bilden

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® XXXXXX

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
CH-3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2709-4
ISBN E-Book: 978-3-0355-2708-7

DOI: https://doi.org/10.36933/9783035527094
1. Auflage 2024

© 2024 hep Verlag AG, Bern

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 8

A Rückblick auf fünf Jahrzehnte Fremdsprachenunterricht in der Schweiz

1 Rückblick auf fünf Jahrzehnte (Fremd-)Sprachenpolitik in der Schweiz 11
- 1.1 Meilenstein 2001 – Europäische Bildungspolitik 12
- 1.2 Meilenstein 2004 – EDK-Sprachenstrategie – Interkantonale Vereinbarung (Passepartout) 13
- 1.3 Meilenstein 2005 – Sprachenkonzept deutschsprachige Volksschule Kanton Bern 14
- 1.4 Meilenstein 2007 – HarmoS-Konkordat 15

2 Passepartout-Projekt – Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts 15
- 2.1 Reformen und Innovationen in der Fremdsprachendidaktik 17
- 2.2 Reform der Didaktik der Mehrsprachigkeit 19
- 2.3 Passepartout-Lehrplan 22
- 2.4 Neue Lehrmittel Fremdsprachen 24
- 2.5 Passepartout-Weiterbildung 28
- 2.6 Evaluation Pilotklassen von 2009 bis 2016 – Erprobungsversionen *Mille feuilles* und *New World* 30
- 2.7 Ergebnisse Praxistest Englischlehrmittel Schuljahr 2011/2012 30

B Einblick in den Fremdsprachenunterricht – neue Konzepte in der Praxis

1 Grundlagen des Forschungsprojekts Teachers' Use of a Textbook for English (TUTE) at Primary School 34
- 1.1 Lehrmittel und ihre Bedeutung 34
- 1.2 Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht 35
- 1.3 Vor- und Nachteile von (Englisch-)Lehrmitteln 36
- 1.4 Neue Rollen für Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht mit obligatorischem Lehrmittel 37

2 Fragestellungen und Vorgehen im Forschungsprojekt TUTE 38
- 2.1 Demografische Angaben der Teilnehmenden 39
- 2.2 Verwendung des Lehrmittels durch die Lehrpersonen 40

3 Einblick in die Umsetzung der Neukonzeption 53
- 3.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit 53
- 3.2 Handlungs- und Inhaltsorientierung und Progression 55
- 3.3 Lernendenorientierung und Differenzierung 58

4 Einblick in den Wechsel der Rollen der Lehrperson 60
4.1 Paradigmenwechsel Fremdsprachendidaktik – Lehrmittel als Change-Agent? 60
4.2 (K)ein Lehrmittel für unterschiedliche Unterrichtssettings / (K)eine sinnvollen Differenzierungsmöglichkeiten 63
5 Fazit Einblick in den Fremdsprachenunterricht – neue Konzepte in der Praxis 68

C Ein Ausblick mit Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht im Zyklus 2

1 Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht 72
1.1 Anregung kurzfristig umsetzbar 72
1.2 Mittelfristig umsetzbare Anregungen 76
1.3 Langfristig umsetzbare Anregungen 80

2 Teaching Strategies – Treasure Chest 86

Schlussfolgerung Sprachen lehren und lernen (Zyklus 2) 89

Literatur 91

Tabellen

Tabelle A1: Übersicht zu fremdsprachendidaktischen Konzepten 18
Tabelle A2: Übersicht Faktorenmodell von Hufeisen 20
Tabelle A3: Übersicht Vergleich monolingualer Ansatz mit multilingualem Ansatz 22
Tabelle A4: Übersicht 4 Module methodisch-didaktische Weiterbildung 29
Tabelle B1: Übersicht Teilnehmende – sechs Lehrpersonen 39
Tabelle B2: Übersicht Shawers Strategien 41
Tabelle B3: Übersicht Strategieneinsatz 42
Tabelle B4: Übersicht Metapher zur Verwendung von Lehrmitteln im Unterricht 43
Tabelle B5: Ausschnitt Framework Analyse Aktivitäten New World 45
Tabelle B6: Übersicht Anzahl Aktivitäten «unchanged» 46
Tabelle B7: Übersicht Framework Techniken und Strategien Lehrmittel Anpassungen 48
Tabelle B8: Übersicht Anzahl adaptierte / modifizierte oder weggelassene Aktivitäten der Unit 2 49
Tabelle B9: Übersicht Ergebnisse Extemporisation, Extension, Exploitation 50
Tabelle C1: 6 Fragen zur Analyse von Aktivitäten 74
Tabelle C2: Checklist – Evaluating Worksheets 79

Abbildungen

Abbildung A1: Meilensteine der (Fremd-)Sprachenpolitik der Schweiz (chronologisch) 12
Abbildung A2: Meilensteine des Passepartout-Projektes 16
Abbildung A3: Mille feuilles für das 3. bis 6. Schuljahr Primarstufe 24
Abbildung A4: Clin d'œil (2022) für das 7. bis 9. Schuljahr 25
Abbildung A5: Lehrwerksteile New World für das 5. bis 9. Schuljahr 26
Abbildung A6: Übersicht Lehrwerksteile New World 1 26
Abbildung B1: Lapbook, New World 1, Unit 2: Fit for sport 51
Abbildung B2: LP2 Exploitation. New World 1, Activity Book, S. 28: Language focus 52
Abbildung B3: Sports equipment 54
Abbildung B4: TBL-Aktivitäten gemäss New World Teacher's Book 55
Abbildung B5: Seite 20 Activity Book New World 1 56
Abbildung B6: Website Klett und Balmer 59
Abbildung B7: Worksheet 1 (support) aus New World 1, unit 2 64
Abbildung B8: Beispiele 1 bis 3 66
Abbildung B9: Beispiele 4 und 5 67
Abbildung C1: New World 1, Pupil's Book, Unit 3, S. 24 73
Abbildung C2: 7 Schritte zur Öffnung von Aktivitäten 77
Abbildung C3: Didaktisches Dreieck nach Wernke und Zierer (2017) 80
Abbildung C4: Aspekte professioneller Kompetenz im Fach Englisch 81
Abbildung C5: 5 Phasen 83
Abbildung C6: Fachdossier Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung 85
Abbildung C7: Übersicht Anregungen Teaching Strategies 86

Einleitung

Mit diesem Beitrag schaue ich auf sehr ereignis- und abwechslungsreiche Jahre in der Aus- und Weiterbildung von Primarschullehrpersonen für das Fach Englisch zurück. Im Hinblick auf die Umsetzung der Nationalen Sprachenstrategie (EDK, 2004) begann 2006 meine Tätigkeit als Dozentin für Englisch an der PHBern, Institut für Vorschul- und Primarstufe (IVP). Zu diesem Zeitpunkt verfügte der Kanton Bern noch über keinen Lehrplan und über keine Lehrmittel für den Englischunterricht an der Primarstufe. Mit dem Start der Arbeitsgruppe Passepartout und dem Grundlagendokument «Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS» (Arbeitsgruppen Rahmenbedingungen Passepartout, 2007) begannen im Bereich Fremdsprachen etliche Änderungen, sowohl in bildungspolitischer als auch in didaktischer Hinsicht. Bis über das Projektende von Passepartout 2018 hinaus gab es immer wieder Veränderungen und Anpassungen, sei dies mit der Einführung des Lehrplans 21 anstelle des Passepartout-Lehrplans auf das Schuljahr 2022 / 2023, sei dies mit den Überarbeitungen der Lehr- und Lernmaterialien für Französisch (*Mille feuilles* und *Clin dœil*) und bald auch für Englisch (*New World*).

Die Idee für diesen Beitrag für die Praxis entstand nach Abschluss des Forschungsprojektes mit dem Titel *Teachers' Use of a Textbook for English at Primary School (TUTE)*, um einem weiteren Kreis einige zusätzliche Erkenntnisse zugänglich zu machen. Neben diesen Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt fliessen auch Erkenntnisse im Zusammenhang mit der aktuellen Fremdsprachendidaktik sowie Erkenntnisse aus der Begleitung von Praktika mit ein.

Der Beitrag ist in drei Abschnitte (A, B und C) unterteilt. Teil A gibt einen **Rückblick**, der sich mit fast 50 Jahren Fremdsprachenunterricht befasst. Der Rückblick umfasst sowohl bildungspolitische als auch didaktische Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Die Umsetzung der Nationalen Sprachenstrategie und die Harmonisierung (HarmoS) der kantonalen Lehrpläne wie auch das Passepartout-Projekt der

sechs Kantone an der frankofonen Sprachgrenze werden hier vorgestellt. Danach liegt der Schwerpunkt auf der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und dem Passepartout-Projekt mit den aktuellen Methoden und Ansätzen und den neuen Rollen der Lehrpersonen.

Einblick in die Praxis bietet Teil B. Hier wird das Forschungsprojekt TUTE präsentiert und es werden sowohl Ergebnisse als auch zusätzliche Erkenntnisse diskutiert. Dabei stehen neben den Lehr- und Lernmaterialien für den Englischunterricht die neuen Rollen der Lehrpersonen im Vordergrund. Unter anderem steht zur Diskussion, inwieweit ein Lehrmittel die Umsetzung von neuen Ansätzen verhindern oder Lehrpersonen bei der Umsetzung der neuen Rollen unterstützen kann.

Teil C bietet einen **Ausblick** und enthält Anregungen und Impulse für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Es sind dies Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht, die Lehrpersonen selbst angehen können. Die Anregungen sind in kurz-, mittel- und langfristig umsetzbar unterteilt.

Gerne hoffe ich, dass diese Publikation einen Beitrag zur kompetenzorientierten fremdsprachenspezifischen Unterrichtsentwicklung bietet, der für Lehrpersonen, Schulleitungen, Dozierende an pädagogischen Hochschulen und für weitere interessierte Kreise relevant, anregend und inspirierend ist.

Auch wenn diese Publikation nur den Namen einer einzelnen Autorin trägt, ist für die Entstehung ein Netzwerk mit anderen Personen beteiligt, bei denen ich mich an dieser Stelle bedanke. Es sind dies insbesondere:

— die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schülern und ihre Eltern sowie die Schulleitungen, die dem Forschungsteam den Besuch in ihren Klassenzimmern ermöglicht haben.
— die 10 Lehrpersonen, die am TUTE-Projekt teilgenommen und uns ihre Schulzimmer geöffnet und uns zusätzlich ihre Zeit für Interviews vor dem Beginn der Unterrichtsbesuche und nach Abschluss zur Verfügung gestellt haben.

— die Hilfsassistentin im TUTE-Projekt, Marion Grübel. Marion hat ausgezeichnete Arbeit während der Datenerhebung und bei der Auswertung der Daten geleistet.
— die Kolleg:innen im Fachbereich Fremdsprachen der PHBern. Hier geht ein besonderer Dank an Brigitte Reber für die grossartige Unterstützung mit vielen inspirierenden Fragen und Diskussionen, dies nicht nur während des TUTE-Projektes. Ihrem Einsatz und Elan für das Fremdsprachenlehren und – lernen verdanke ich wesentliche Impulse für meinen beruflichen Werdegang.
— die Mitarbeitenden der Medienwerkstatt der PHBern. Ein besonderer Dank geht hier an Andrea Pfander und Lukas Schnyder für die Hilfe bei Bildbearbeitungen und der Erstellung und Überarbeitung von Grafiken, sowie für die Unterstützung für die Videoausrüstung.
— Last but not least bedanke ich mich bei Evelyne Wannack für die wertvolle Unterstützung während dem TUTE-Projekt und der vorliegenden Publikation.

Herzlichen Dank an alle.

Susanna Schwab
Juni 2024

A Rückblick auf fünf Jahrzehnte Fremdsprachenunterricht in der Schweiz

Teil A beginnt mit einem Rückblick auf die schweizerische Bildungspolitik im Bereich Sprachen. Der Rückblick startet mit dem Jahr 1975 und dem EDK[1]-Dossier 36A mit dem Titel «Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit» (EDK, 1975). Nach dem Rückblick über die Sprachenpolitik rückt der Wandel im Fremdsprachenunterricht, d. h. die Reform der Fremdsprachendidaktik, in den Vordergrund. Hier steht einerseits das Passepartout-Projekt und andererseits die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Zentrum.

1 Rückblick auf fünf Jahrzehnte (Fremd-) Sprachenpolitik in der Schweiz

Die Empfehlungen zum Sprachenlernen in der Volksschule von 1975 (EDK-Dossier 36A, 1975) bildeten den Start für eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts. Nach etlichen Beratungen und Diskussionen in den regionalen und kantonalen Bildungsinstitutionen wurde über 20 Jahre später ein Expertenbericht zur Vorverlegung der Einführung der ersten Fremdsprache sowie einer zweiten Fremdsprache in die Vernehmlassung geschickt (EDK, 1998). Der Expertenbericht mit Empfehlungen für Massnahmen zur Förderung und Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts während der obligatorischen Schulzeit entstand als ein Gesamtsprachenkonzept für die ganze Schweiz. Das Konzept enthielt zudem die Aussage, dass zusätzlich zur lokalen Schulsprache mindestens eine zweite Landessprache und Englisch unterrichtet werden sollte.

1 EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren

Die Meilensteine im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts und der Einführung des Modells 3/5[2] mit zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe sind nachfolgend als Zeitachse und Meilensteine dargestellt. Nach den ersten beiden Meilensteinen (1975 und 1998) werden nun die weiteren Eckdaten ab 2001 kurz beschrieben.

Abbildung A1: Meilensteine der (Fremd-)Sprachenpolitik der Schweiz (chronologisch)

1.1 Meilenstein 2001 – Europäische Bildungspolitik

Das Jahr 2001 ist ein Eckdatum im Zusammenhang mit der europäischen Bildungspolitik und dem Europarat. Die Schweiz ist Mitglied im Europarat und hat insbesondere in der Sprachenpolitik viele Beiträge geleistet, wie z. B. bei der Entwicklung von Sprachenportfolios und beim Referenzsystem, um Sprachprüfungen vergleichbar einschätzen zu können. Das Referenzsystem wurde 1991 während eines Symposiums des Europarates in Rüschlikon beschlossen. 2001 gelangte das erarbeitete Referenzsystem unter der Bezeichnung «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen» (GER) (Europarat, 2001) an die Öffentlichkeit. Der Europarat ernannte 2001 zum Jahr der Sprachen und lancierte gleichzeitig das erste europäische Sprachenportfolio (ESP, 2001).

2 Modell 3/5: Vorverlegung Beginn Fremdsprachenunterricht Zyklus 2: Die erste Fremdsprache beginnt ab dem 3. Schuljahr Primarstufe, die zweite Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr Primarstufe

1.2 Meilenstein 2004 – EDK-Sprachenstrategie – Interkantonale Vereinbarung (Passepartout)

Der nächste Meilenstein betrifft das Gesamtsprachenkonzept von 1998 mit der EDK-Sprachenstrategie für die obligatorische Schule (EDK, 2004), das 2004 zur Umsetzung gelangte. Im Faktenblatt der EDK (März 2004) werden als gemeinsame Zielsetzung für das Sprachenlernen in der obligatorischen Schule folgende Punkte festgehalten:

— durch konsequente Förderung ab Schulbeginn entwickeln und erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in der lokalen Landessprache (Standardsprache),
— die Schülerinnen und Schüler entwickeln Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache, die Rolle und Funktion als Landessprache in einem mehrsprachigen Land und kulturelle Aspekte dieser Sprache werden besonders berücksichtigt,
— die Schülerinnen und Schüler entwickeln Kompetenzen der englischen Sprache,
— die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Kompetenzen in weiteren Landessprachen zu entwickeln,
— die Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache erhalten die Möglichkeit, ihre Kompetenzen in der Erstsprache zu festigen und zu erweitern. (EDK, 2004, S. 2)

Zur Umsetzung der EDK-Sprachenstrategie haben verschiedene Kantone interkantonale Vereinbarungen abgeschlossen. Je nach Sprachregion wurde jedoch nicht die gleiche Einstiegsfremdsprache gewählt.[3] Der Kanton Bern schloss sich mit fünf weiteren Kantonen an der deutsch/französischen Sprachgrenze zusammen. Die sechs Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (Bern/BE, Basel-Land/BL, Basel-Stadt/BS, Freiburg/FR, Solothurn/SO, Wallis/VS) einigten sich auf das Beibehalten von Französisch als Einstiegsfremdsprache, um gemeinsam den Sprachenunterricht zu koordinieren. Diese interkan-

3 Siehe https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/b-11-fremdsprachen-sprache-beginn [Zugriff 10.8.2023]

tonale Vereinbarung erhielt später den Namen Passepartout-Projekt.[4] Die sechs Kantone unterzeichneten einen Staatsvertrag, der bis Ende Schuljahr 2017/2018 für alle beteiligten Kantone verbindlich war.

1.3 Meilenstein 2005 – Sprachenkonzept deutschsprachige Volksschule Kanton Bern

Zwischen 2004 und 2007 waren vor allem die verschiedenen kantonalen Bildungskooperationen gefordert. Neben dem nationalen Gesamtsprachenkonzept (1998) entwickelten auch interkantonale Bildungskooperationen und einzelne Kantone Konzepte zur schulischen Sprachenförderung (siehe z. B. Sauer, 2004) oder das Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern (Däscher 2005). Das Sprachenkonzept des Kantons Bern für die deutschsprachige Volksschule enthält sechs allgemeine Zielsetzungen (S. 13–14):

1. Bildungsziel Mehrsprachigkeit; Französisch erste Fremdsprache[5], Englisch zweite obligatorische Fremdsprache; Italienisch sowie Latein sind fakultativ und dritte Fremdsprache
2. Basis bildet der Aufbau kommunikativer Kompetenz in der Erstsprache. Für Deutschschweizer Kinder ist dies die Standardsprache, für anderssprachige Kinder ist es ihre Herkunftssprache
3. Umsetzung Gesamtsprachenkonzept: Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts, Stärkung während der gesamten obligatorischen Schulzeit
4. Intensiveres und effizienteres Lernen von Fremdsprachen mit nur wenigen Zusatzlektionen innerhalb der bestehenden Unterrichtssituation ermöglichen.
5. Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen sollen wegleitend sein.
6. Die Sprach- und die Vermittlungskompetenzen der Lehrpersonen haben hohe Priorität.

4 Passepartout: mehr Informationen zum Projekt sind unter sprachenunterricht.ch abrufbar.
5 Französisch und auch Italienisch werden im deutschsprachigen Schulsystem stets als Fremdsprache bezeichnet, obwohl es sich um Landessprachen handelt. Diese Bezeichnung wird in diesem Beitrag beibehalten.

1.4 Meilenstein 2007 – HarmoS-Konkordat

Drei Jahre nach der EDK-Sprachenstrategie und dem bernischen Sprachenkonzept folgte 2007 die «Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule» (EDK, HarmoS-Konkordat, 2007). Die wichtigsten Punkte der Sprachenstrategie von 2004 sind im HarmoS-Konkordat wiederzufinden. In der Vereinbarung steht im Art. 3 Grundausbildung Folgendes zu Sprachen:

> *Sprachen: eine umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache (mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung) und grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und mindestens einer weiteren Fremdsprache (EDK, 2007, S. 4)*

Diese Meilensteine bildeten die Grundlage für die Vorverlegung und die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule.

2 Passepartout-Projekt – Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Nach diesem chronologischen Rückblick auf die letzten fünf Jahrzehnte der schweizerischen Sprachenpolitik konzentrieren wir uns auf die Entwicklungen in den Passepartout-Kantonen. Die Schwerpunkte in diesem Kapitel liegen zuerst auf den Reformen und Innovationen in der Fremdsprachendidaktik mit dem Kernansatz der Didaktik der Mehrsprachigkeit. Dann folgen Ausführungen zu den Entwicklungsarbeiten des neuen Lehrplans und der neuen Lehrmittel für Französisch als erste Fremdsprache ab dem 3. Schuljahr Primarstufe und für Englisch als zweite Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr Primarstufe. Danach wird das für Primarschullehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten wollen, als obligatorisch erklärte Weiterbildungsangebot kurz beschrieben. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die Evaluationsergebnisse zu den Praxistests der Erprobungsversionen der neuen Lehrmittel.

Der Start der Umsetzung in den Passepartout-Kantonen erfolgte 2004 mit den Unterschriften der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der sechs Kantone an der frankofonen Sprachgrenze. Die interkantonale Vereinbarung, d. h. das Passepartout-Projekt, dauerte offiziell bis 2018 und endete somit mit dem Jahrgang der Schülerinnen und Schüler, die 2011 im 3. Schuljahr der Primarstufe mit dem Französischunterricht begonnen hatten und im Schuljahr 2017/2018 das letzte Schuljahr der Sekundarstufe I besuchten.

Abbildung A2: Meilensteine des Passepartout-Projektes

Um die EDK-Sprachenstrategie umzusetzen und den Fremdsprachenunterricht (FSU) gemeinsam zu entwickeln, wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet. Eine möglichst hohe Koordination sollte in den folgenden acht Aspekten erreicht werden:

1. Didaktik
2. Stundentafeln
3. Lehrpläne
4. Lehrmittel
5. Anforderungsprofil der Lehrpersonen
6. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen
7. Evaluationsinstrumente und Sprachenportfolio
8. Kommunikation

Wegweisend für sämtliche Arbeiten in den verschiedenen Arbeitsgruppen war das Dokument «Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS» der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout (2007). Dabei wird ausgehend von europäischen Grundlagen (siehe z. B. GER, 2001), dem Gesamtsprachenkonzept (1998), dem Sockelkonzept Passerelle (Sauer, 2004) und dem Sprachenkonzept des Kantons Bern (Däscher, 2004) der Aufbau von Mehrsprachigkeit besonders hervorgehoben:

> *Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule stehen das Verstehen und das sich Verständlich-Machen-Können. Solange die Verständigung gelingt, spielen Fehler, die dabei gemacht werden, eine untergeordnete Rolle. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit wird mit dem Fachbegriff funktionale Mehrsprachigkeit umschrieben. (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout, Didaktische Grundsätze, 2007, S. 4)*

Mehr zum Thema Mehrsprachigkeit folgt nach der Übersicht über den Wandel in der Fremdsprachendidaktik, der mit der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts (FSU) notwendig wurde.

2.1 Reformen und Innovationen in der Fremdsprachendidaktik

Basierend auf dem Handbuch «Neue fremdsprachendidaktische Konzepte» von Grossenbacher, Sauer und Wolff (2012) und der Gliederung in elf Kapitel gemäss Handbuch werden in der folgenden Tabelle die wesentlichen Änderungen zusammengefasst. Die Änderungen fussen zudem auch auf Analysen im Zusammenhang mit der eigenen Lehre und mit Praktikumsbegleitungen an der PHBern, Institut Primarstufe. In der linken Spalte der Tabelle werden traditionelle Merkmale und in der rechten Spalte Merkmale der aktuellen Fremdsprachendidaktik in Stichworten wiedergegeben.

Von traditionell zu …	Kapitel/Konzepte Handbuch	… aktuell
Monolingual – Interferenzangst Sprachen werden streng getrennt unterrichtet	**Didaktik der Mehrsprachigkeit**	Transfer statt Interferenz Synergien nutzen Sprachbewusstsein, Sprach(-lern)vergleiche
Lehrperson vermittelt Wissen	**Konstruktivistisches Lernverständnis**	Lernende konstruieren Wissen selbst
Wissensorientiert Korrektheit ist wichtiger als kommunikativer Erfolg	**Kompetenzorientierung**	Fähigkeitsorientiert Weg von Defizit- – hin zu Kompetenzorientierung
Texte illustrieren Grammatik und Wortschatz und haben wenig Lebensweltbezug	**Inhaltsorientierung**	Erwerb neuen Weltwissens, möglichst authentisch/lebensweltbezogen
Bonne Chance! und Hotline[6] bieten ab den 90er-Jahren Handlungsorientierung	**Handlungsorientierung**	«Learning by doing» Aufgabenstellungen = handlungsorientiert
Grammatische/Strukturelle Progression	**Progression**	Inhaltlich/kompetenzorientierte Progression (vgl. GER A1-C2)
Lehrperson-/Lehrmittelorientiert	**Lernerorientierung**	Lernende stehen im Zentrum
Modell Einheitsunterricht und Gleichschritt	**Differenzierung**	Lernerorientierung durch individualisieren und differenzieren
Zentrale Rolle; asymmetrisch, Lehrperson ist «allwissend»	**Rollen der Lehrperson**	Lehrperson organisiert, regt an (Motivation), berät und begleitet (Coach), moderiert, und ist eine der Wissensquellen
Tests sind defizitorientiert; Lernkontrollen beschränken sich oft auf Grammatik und Wortschatz (Wörtlitests)	**Evaluation und Reflexion**	Formative Aspekte und Lernprozess stehen im Vordergrund, Metakognition gewinnt an Bedeutung, Selbst- und Peer-Evaluation der Lernenden
Lehrmittel-/Schülerbuchgesteuert; keine/wenig elektronische Hilfsmittel	**Materialien und Medien**	Neue Medien, insbesondere virtuelle/interaktive Hilfsmittel sind zur Unterstützung im Einsatz

Tabelle A1: Übersicht zu fremdsprachendidaktischen Konzepten

6 Bonne Chance!: Lehrmittel Französisch (1994–2011); Hotline: Lehrmittel Englisch (1995–2008)

Zum Teil überlappen und beeinflussen sich die oben genannten Konzepte der elf Kapitel des Handbuchs (Grossenbacher et al., 2012). Als Beispiel sei hier die Lernerorientierung respektive die Lernendenorientierung[7] aufgeführt. Dieses Prinzip ist für die Umsetzung der anderen Prinzipien massgebend, soll die Neukonzeption Fremdsprachendidaktik erfolgsversprechend umgesetzt werden. Mehr zu den neuen Konzepten insbesondere für die aktuelle Fremdsprachendidaktik finden interessierte Leserinnen und Leser zum Beispiel in Grossenbacher, Sauer und Wolff (2012) und in Sauer und Wolff (2018) sowie in Schwab (2016a, 2016b) und Schwab-Berger (2015).

2.2 Reform der Didaktik der Mehrsprachigkeit

Im Mittelpunkt der Reformen steht der Ansatz der Didaktik der Mehrsprachigkeit (DdM). Das Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit dürfte wohl die grösste Reform im Fremdsprachenunterricht (FSU) an der Volksschule sein. Weltweit haben sich in der Zwischenzeit vor allem die Begriffe Plurilingualism und Translanguaging durchgesetzt. Im Passepartout-Projekt wurde der multilinguale Ansatz Didaktik der Mehrsprachigkeit (DdM) benannt. Synonyme sind Tertiärsprachendidaktik, integrierte Didaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Translanguaging.

Der DdM-Ansatz beruht grösstenteils auf Forschungserkenntnissen zum Thema Tertiärsprachenerwerb (z.B. von Hufeisen & Gibson, 2003; Jessner, 2006, 2008; Neuner, 2008). Neuner (2008) nannte die Tertiärsprachendidaktik eine Ökonomisierung des Lernprozesses, indem die Lernenden aktiviert werden, ihre Sprachlernerfahrungen und ihre Lernstrategien synergetisch zu nutzen. Hutterli, Stotz und Zappatore (2008) halten fest:

> *Wenn ein Kind in der dritten oder fünften Primarschulklasse beginnt, eine erste Fremdsprache zu lernen, verfügt es schon über einige Lebens- und Lernerfahrung. Vor allem aber spricht es schon eine Sprache, mit der die neu zu lernende Sprache interagiert. Beim Erlernen einer ersten Fremdsprache vollzieht das System der Lernenden eine qualitative Veränderung. (S. 113)*

7 In der Zwischenzeit ist der Ausdruck «Lernerorientierung» durch «Lernendenorientierung» ersetzt worden.

Oft zitiert und für den schulischen Sprachenunterricht geeignet ist das von Britta Hufeisen entwickelte Faktorenmodell. Die nachfolgende Übersicht des Modells zeigt die verschiedenen Faktoren, die das Erlernen von weiteren Sprachen beeinflussen.

Faktoren	L1 (Erstsprache)	L2 (Zweitsprache)	L3 (Drittsprache)
Neurophysiologische Faktoren	Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter etc.	Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter etc.	Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter etc.
Lernexterne Faktoren	Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs etc.	Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs etc.	Lernumwelt(en), Art und Umfang des Inputs etc.
Emotionale, affektive Faktoren	–	Motivation, Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, individuelle Lebenserfahrungen etc.	Motivation, Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, individuelle Lebenserfahrungen etc.
Kognitive Faktoren	–	Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp; Lernstrategien etc.	Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp; Lernstrategien etc.
Fremdsprachenspezifische Faktoren	–	– (beginnt erst beim Lernen / Erwerb von L3)	**Individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien; Interlanguages der vorgängigen Fremdsprache (L2), Interlanguages der Zielfremdsprache (L3)**
Linguistische Faktoren	–	L1	L1, L2

Tabelle A2: Übersicht Faktorenmodell von Hufeisen[8]

Hufeisens Faktorenmodell zeigt sehr eindrücklich die Synergien, die beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache genutzt werden können.

8 In Anlehnung an Schwab-Berger (2015, S. 36), basierend auf Hufeisen und Gibson (2003) und Hutterli, Stotz und Zappatore (2008).

Beim Erwerb einer zweiten Sprache (L2) kommen neben den ersten zwei Faktoren (neurophysiologisch und lernexterne Faktoren) auch die emotionalen und die kognitiven Faktoren hinzu. Beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache (L3) kommen die fremdsprachenspezifischen Faktoren zum Tragen, wie die individuellen Sprachlernerfahrungen und die bereits vorhandenen Sprachenlernstrategien. Die fremdsprachenspezifischen Faktoren werden in der Übersicht speziell hervorgehoben, da diese Faktoren in den Passepartout-Kantonen auf den Unterricht von Englisch als zweiter Fremdsprache grossen Einfluss haben und Synergien genutzt werden sollten.

Bis zum Wechsel zur Didaktik der Mehrsprachigkeit wurde meist von negativen Einflüssen des vorgängigen Sprachenlernens gesprochen; die positiven Aspekte fanden keine Erwähnung und wurden ausser Acht gelassen. So gibt es zum Beispiel unzählige Publikation zum Thema «False friends» für deutschsprachige Lernende, die Englisch lernen möchten, jedoch finden wir nur spärlich Publikationen, die auf echte / wirkliche Freunde hinweisen. Zu den wirklichen Freunden, wie z. B. zu Kognaten, finden wir vor allem im Internet mittlerweile recht viel Hilfe (wie z. B. https://www.thoughtco.com/common-english-german-cognates-4077037). Im Passepartout-Projekt, insbesondere für die Französischlehrmittel, wurde anstelle von Kognaten («verwandte» Wörter) der Ausdruck «Parallelwörter» eingeführt. Diese Bezeichnung hat sich jedoch bei Linguistinnen und Linguisten und im internationalen Kontext nicht durchsetzen können und dürfte schon bald durch Kognate oder Lehnwörter ersetzt werden.

Der Paradigmenwechsel von einem monolingualen hin zu einem multilingualen Ansatz ist sehr anspruchsvoll. Trotz vieler Weiterbildungen zu Themen wie Kompetenzorientierung (vgl. Can-Do Statements, CUP, 1995), Task-Based Learning and Teaching (TBLT) und Content and Language Integrated Learning (CLIL) zeigte eine Analyse des Schwerpunkts Sprachlernstrategien respektive Learning to Learn (Schwab-Berger, 1999), dass sie stets auf Unterricht mit einem monolingualen Ansatz fussten. Meine empirischen und unterrichtlichen Erkenntnisse konnte ich ab 2007 in der Passepartout-Arbeitsgruppe Grundausbildung einbringen. Dies führte dazu, dass die Wichtigkeit des Sprachenbewusst-

seins (Language Awareness) und der Sprachlernerfahrungen/-vergleiche herausgestellt wurde und diese Aspekte gewinnbringend in die didaktischen Konzeptionen einflossen (vgl. z. B. Schwab, 2016a, 2016b; Schwab, 2022a; Schwab-Berger, 2015). Der Paradigmenwechsel von einem mono- zu einem multilingualen Ansatz im Kontext eines internationalen Englischunterrichts kann folgendermassen zusammengefasst werden (Schwab-Berger, 2015):

Monolingualer Ansatz	Multilingualer Ansatz
Zweitspracherwerb Second Language Acquisition (SLA)	Tertiärspracherwerb Third Language Acquisition (TLA)
Zielsprache «only» Kein Bezug zu anderen Sprachen	Code-Switching; Vergleichen / Kontrastieren mit anderen Sprachen im Repertoire
Sprachen werden klar voneinander getrennt unterrichtet; Interferenz (negativer Einfluss)	Nutzen von Synergien und bestehenden Sprachlernerfahrungen; Transfer (positiver Einfluss)

Tabelle A3: Übersicht Vergleich monolingualer Ansatz mit multilingualem Ansatz

Allgemein kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit durch den Aufbau von Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategien und Arbeitstechniken sowie durch Sprachvergleiche und Sprachreflexion gefördert werden kann. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache soll das Lernen von weiteren Fremdsprachen vorbereiten, vereinfachen und fördern. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache soll auf die bereits vorhandenen Sprachen (inklusive Herkunftssprachen) aufbauen.

2.3 Passepartout-Lehrplan

Nachdem die Passepartout-Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen das Dokument zur Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts erarbeitet hatte, ging es an die Entwicklung des neuen Lehrplans. Ein erster Entwurf, eine Projektversion des Passepartout-Lehrplans, stand ab 2009 für die Arbeit der anderen Arbeitsgruppen zur Verfügung.

Der Lehrplan Passepartout wurde in drei Kompetenzbereiche unterteilt, die bis Ende Schuljahr 2021/2022 im Kanton Bern Gültigkeit hatten:

— Kompetenzbereich I (KBI): Kommunikative Handlungsfähigkeit
— Kompetenzbereich II (KBII): Bewusstheit für Sprache und Kulturen
— Kompetenzbereich III (KBIII): Lernstrategische Kompetenzen

Zusätzlich zu den drei Kompetenzbereichen wurden die Sprachmittel zusammen mit dem Référentiel speziell hervorgehoben. Unter dem Begriff Sprachmittel hat die Autorenschaft Wortschatz, formelhafte Wendungen und Strukturen, Aussprache und Rechtschreibung «sowie eine dem Sprachniveau entsprechende Grammatik» (Passepartout Lehrplan, 2015, S. 5) aufgeführt.

Die Unterteilung in drei Kompetenzbereiche war eine sehr innovative Entwicklung, die aber auch mehrere Herausforderungen mit sich brachte. Die wohl grösste Herausforderung für Lehrpersonen entstand bei der Beurteilung. Die Beurteilung für Kompetenzbereich I (KBI) stellte die Herausforderung, dass nunmehr eine funktionale Mehrsprachigkeit gefragt war, d. h. eine Änderung von einer Defizit-Orientierung hin zu einer Kompetenzorientierung (can-do) und eine Anpassung an eine neue Fehlerkultur. Im KB II war die Herausforderung, wie Lehrpersonen z. B. die Offenheit der Schülerinnen und Schüler für andere Kulturen beurteilen sollten. Es gab wenig respektive keine Hilfsmittel, um eine Bewusstheit für Sprache und Kulturen zu messen. Im KB III stellte sich auch schnell heraus, dass der Einsatz und die Verwendung von Lernstrategien schlecht, wenn überhaupt, messbar ist. Im Passepartout-Projekt konnte keine gemeinsame Lösung gefunden werden, da die Beurteilung kantonal unterschiedlich geregelt ist. Seit dem Schuljahr 2022/2023 ist nunmehr der Lehrplan 21 auch für die Fremdsprachen an den Volksschulen im Kanton Bern gültig und hat den Passepartout-Lehrplan abgelöst.

2.4 Neue Lehrmittel Fremdsprachen

Für die Umsetzung der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts wurden neue Lehrmittel für beide Fremdsprachen notwendig. Der Schulverlag plus erhielt den Auftrag, ein neues Französischlehrmittel zu entwickeln, und der Verlag Klett und Balmer sollte ein neues Englischlehrmittel bereitstellen. Im Auftrag von Passepartout konzipierten die beiden Verlage Jahrgangslehrmittel, die jeweils zwei Jahre vor der definitiven Einführung an Pilotklassen in verschiedenen Passepartout-Kantonen getestet wurden. Während der ganzen Erprobungsphase der beiden Lehrmittel (2009–2016) fanden externe Evaluationen statt (siehe 2.6).

2.4.1 Französischlehrmittel *Mille feuilles* und *Clin d'œil* [9]

Das Französischlehrmittel für die Primarstufe wurde *Mille feuilles* (Bertschy et al., 2011) genannt und ist kürzlich überarbeitet und u.a. an den Lehrplan 21 angepasst worden.

Abbildung A3: Mille feuilles für das 3. bis 6. Schuljahr Primarstufe (Grafik von www.schulverlag.ch)

9 Mehr Informationen zu den Französischlehrmittel und zu den Abbildungen (A3 und A4) sind auf www.schulverlag.ch verfügbar.

Das Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I (7.–9. Schuljahr) nannte der Schulverlag plus *Clin d'œil*. Auch diese Reihe wird zurzeit u. a. an den Lehrplanwechsel angepasst und mit einer digitalen Version versehen. Die Lehr- und Lernmaterialien für das 7. Schuljahr der Sekundarstufe I stehen für das Schuljahr 2022 / 23 bereits online zur Verfügung, die beiden weiteren Jahrgänge sind in Vorbereitung (Stand Januar 2023).

Abbildung A4: Clin d'œil (2022) für das 7. bis 9. Schuljahr (Grafik von www.schulverlag.ch)

Nachfolgend steht das Englischlehrmittel im Mittelpunkt, welches gemäss Passepartout für das Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache konzipiert wurde.

2.4.2 Englischlehrmittel *New World* [10]

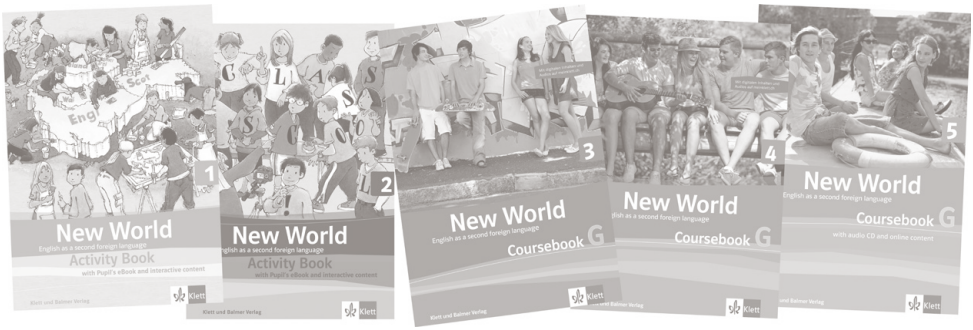


Abbildung A5: Lehrwerksteile New World für das 5. bis 9. Schuljahr (Grafik von www.klett.ch)

Der Verlag Klett und Balmer entwickelte Lehr- und Lernmaterialien für das 5. Schuljahr Primarstufe bis zum 9. Schuljahr der Sekundarstufe I, also für fünf Jahrgänge. Jedes Jahrgangslehrwerk enthält mehrere Teile. Nachfolgend befassen wir uns nur mit den ersten zwei Jahrgängen, *New World 1* und *New World 2* (Arnet-Clark et al., 2013), die für die Primarstufe (Zyklus 2) konzipiert wurden.

2.4.3 *New World 1* und *New World 2*

Abbildung A6: Übersicht Lehrwerksteile New World 1 (Grafik von www.klett.ch)

10 Mehr Informationen zum Lehrmittel *New World* und den Abbildungen (A5 und A6) stehen unter https://www.klett.ch/lehrwerke/new-world-1-2-neue-ausgabe zur Verfügung

Für das 5. und 6. Schuljahr bietet Klett und Balmer ein Package an, das aus fünf Teilen besteht. Als Beispiel sind in Abbildung A6 die Lehrwerksteile von *New World 1* zu finden. Von links nach rechts ist zuerst das Pupil's Book abgebildet, das mehrwegfähig produziert wurde, im Gegensatz zum Activity Book rechts, das ein persönliches Exemplar für jede Schülerin und jeden Schüler ist. In der Mitte des Bildes steht das Teacher's Book, hier finden Lehrpersonen neben vielen Hinweisen für jede Unit eine allgemeine Einführung in die neue Didaktik und auch Lernkontrollen und Arbeitsblätter für jede der fünf Units in *New World 1*. Das kleine Bild mit der Audio-CD ist auch ein Teil des Teacher's Book. Zusätzlich können Schulen Word Cards bestellen; diese sind jedoch später, d. h. nach 2013, entwickelt worden. Das Paket für das 6. Schuljahr besteht aus *New World 2* und enthält ebenfalls fünf Teile.

Zurzeit (Stand 2023) werden die Lehrwerksteile für *New World 1* und *New World 2* überarbeitet. Zur Überarbeitung finden wir auf der Webseite von Klett und Balmer folgenden Hinweis:

«Mehr Digitales, mehr Übungen, mehr Differenzierungsmöglichkeiten: Wir überarbeiten New World 1 und 2 für Englisch ab der 5. Klasse und reichern das Lehrwerk mit wertvollen Neuerungen an.»[11] (Klett und Balmer, 2023)

Die neuen Materialien sollten ab Schuljahr 2025/2026 für das 5. Schuljahr Primarstufe und ein Jahr später für das 6. Schuljahr Primarstufe zur Verfügung stehen.

In Teil B wird das Lehrmittel *New World 1* (Arnet-Clark et al., 2013) im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt *Teachers' Use of a Textbook for English at Primary School (TUTE)* im Zentrum stehen.

11 https://www.klett.ch/lehrwerke/new-world-1-2-neue-ausgabe (Zugriff 18.01.2023)

2.5 Passepartout-Weiterbildung

Alle Lehrpersonen, die eine Fremdsprache unterrichten wollten, waren verpflichtet, die Passepartout-Weiterbildung zu absolvieren. Im Kanton Bern war die obligatorische Weiterbildung im Bereich Fremdsprachen ein Novum.

Die Primarschullehrpersonen hatten zwei verschiedene Bereiche zur Weiterbildung im Angebot. Einerseits war dies die Arbeit an ihrer eigenen berufsspezifischen Sprachkompetenz und andererseits mussten die Lehrpersonen eine methodisch-didaktische Weiterbildung belegen. Beide Bereiche umfassten jeweils 75 Stunden Weiterbildung. Die ersten Weiterbildungsmodule wurden 2010 von der PHBern für Primarschullehrpersonen für Französisch und für den Unterricht im 3. Schuljahr angeboten.

Die Module für die berufsspezifische Sprachkompetenz waren in verschiedene Szenarien aufgeteilt. Gemäss Passepartout war das Ziel, dass Lehrpersonen für die Primarstufe das Niveau C1*[12] nach GER erreichen. Das Modul für die Arbeit an der Sprachkompetenz basierte auf einem aus verschiedenen Szenarien bestehenden Konzept, das von Egli Cuenat (2010) erarbeitet wurde. In der Zwischenzeit gibt es eine schweizerische Fachstelle, die sich des Themas berufsspezifische Sprachkompetenz annimmt.[13]

Nach ein paar Anpassungen bestand das methodisch-didaktische Weiterbildungsangebot aus vier verschiedenen Modulen. In der nachfolgenden Übersicht werden die Inhalte der vier Module stichwortartig aufgeführt.

12 C1* Asterisk deutet auf berufsspezifische Aspekte hin, was nicht unbedingt einem Cambridge CAE C1 entsprechen muss.

13 Fachstelle https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen

Modul	Zeit	Inhalt/Schwerpunkte
1	2 Tage	Bildungspolitik, Sprachpolitik Europa/Schweiz; nationale Sprachenstrategie, Spracherwerbstheorien, Begriffe, neue Lehrmittel
2	2 Tage	Einführung ins neue Französischlehrmittel (und Englischlehrmittel) Vergleich und Gegenüberstellung der tâche/project task der beiden Lehrmittel; Handlungs- und Inhaltsorientierung; Europäisches Sprachenportfolio (ESP) (mit Fokus auf Reflexion)
3	2 Tage	Formative und summative Beurteilung Fehlerkorrektur – neue Fehlerkultur; ESP mit Fokus Selbstevaluation; Lingualevel
4	2 Tage	Unterrichtsplanung: 5 freiwillige Minimodule: Didaktik der Mehrsprachigkeit; Task-Based Learning (TBL); Wortschatz; Grammatik; Umgang mit Heterogenität. Präsentation der Unterrichtsplanungen Rückblick und Ausblick

Tabelle A4: Übersicht 4 Module methodisch-didaktische Weiterbildung

Der Inhalt der vier Module illustriert die Komplexität und die hohen Ambitionen des Passepartout-Projektes. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass trotz der Wichtigkeit eines Wechsels zur Didaktik der Mehrsprachigkeit im Passepartout-Projekt das Thema in der Weiterbildung nur wenig Platz erhalten hat. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die DdM implizit in allen vier Modulen integriert war.

Zu Beginn der Weiterbildungsmodule standen nur wenig Unterlagen der neuen Lehrmittel zur Verfügung, d. h. die Teilnehmenden arbeiteten teilweise mit Kopien der ersten Units der Erprobungsversionen. Dies steht im Widerspruch zur Wichtigkeit der Kohärenz zwischen den einzelnen Komponenten für einen sprachenübergreifenden Unterricht in den Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen (siehe Egli Cuenat et al., 2010).

2.6 Evaluation Pilotklassen von 2009 bis 2016 – Erprobungsversionen *Mille feuilles* und *New World*

Während der Testphase der Erprobungsversionen der beiden Lehrmittel fanden in den Praxisklassen externe Evaluationen statt. Ab Schuljahr 2009/2010 wurden an insgesamt 35 Klassen in drei der sechs Passepartout-Kantonen die neuen Französischlehr- und lernmaterialien pilotiert. Zwei Jahre später folgte in 34 Klassen die Erprobungsphase des neuen Englischlehrmittels *New World*. Im Kanton Bern konnte nur das Englischlehrmittel pilotiert und untersucht werden. Die Pilotierungsphase dauerte insgesamt sieben Jahre, da Jahrgangslehrmittel ab dem 3. Schuljahr für Französisch und ab dem 5. Schuljahr auch für Englisch bis und mit dem 9. Schuljahr getestet wurden. Für jedes Schuljahr erhielten die Pilotklassen jedes Jahr neue Exemplare der Erprobungsversionen.

Im Auftrag von Passepartout hat das Neuenburger Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) die Testphase der Erprobungsversionen der beiden Lehrmittel evaluiert und 2017 eine kurze Zusammenfassung veröffentlicht[14] (Singh, 2017). Eine ausführliche Dokumentation (Singh & Elmiger, 2017) der ganzen Testphase mit mehr als 600 Seiten ist online abrufbar.[15] Im Praxistest des Englischlehrmittels vom Schuljahr 2011/2012 finden wir Einzelheiten zu den Ergebnissen, die nachfolgend zusammenfassend wiedergegeben werden.

2.7 Ergebnisse Praxistest Englischlehrmittel Schuljahr 2011/2012

Die Forschenden haben sehr unterschiedliche Settings und Rahmenbedingungen angetroffen, wie zum Beispiel die Klassengrösse zwischen «nur ein paar wenige[n] Kinder[n]» (Singh & Elmiger, 2017, S. 486) und 26 Schülerinnen und Schülern oder Jahrgangsklassen und Mehrjahr-

14 https://www.irdp.ch/data/secure/2289/document/2017_irdp_focus_passepartout_d.pdf
15 https://edudoc.ch/record/126496

gangsklassen oder Fremdsprachenunterricht erteilt von den Klassenlehrpersonen (Generalisten) oder von Fachlehrpersonen (Spezialisten). Im Unterricht selbst werden Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit Multimedia und / oder mit der Klassenführung bei Mehrjahrgangsklassen besonders hervorgehoben.

Bei der Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen standen die Aspekte Zufriedenheit mit dem Englischunterricht, mit den neuen Lehrmitteln und den didaktischen Ansätzen sowie die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Der Englischunterricht findet bei den meisten der zehn Lehrpersonen, die den Fragebogen retourniert haben, eine hohe Zustimmung. Hingegen werden das neue Lehrmittel und insbesondere die angebotenen Aktivitäten etwas kritischer beurteilt, zum Beispiel sei zu wenig Bewegung vorgesehen, da die Schülerinnen und Schüler «sehr oft Sitzen, Hören, Sitzen, Hören» (2017, S. 489). Bei den Schülerinnen und Schülern ist die Zustimmung zum Englischunterricht sehr hoch. Etwas mehr als zwei Drittel (68 Prozent) haben den Englischunterricht mit sehr gut bewertet.

Nach der Pilotphase (2009–2016) wurde gemäss einer aktuellen Recherche im Rahmen des Passepartout-Projektes keine weiteren empirischen Arbeiten mit den definitiven Lehr- und Lernmaterialien mehr durchgeführt. Das Englischlehrmittel wird im Teil B, in dem wir uns mit der Umsetzung der Neukonzeption in der Praxis auseinandersetzen, vertieft aufgenommen.

Nach dieser Rückschau auf beinahe 50 Jahre (Fremd-)Sprachenpolitik und den Ausführungen zu den Reformen und Innovationen in der Fremdsprachendidaktik mit dem Fokus auf das Passepartout-Projekt steht im nächsten Teil die Umsetzung mit den verschiedenen Herausforderungen im Mittelpunkt. Der Schwerpunkt des Teils B liegt auf der Praxis, d. h. auf der Umsetzung der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer. Dabei werden sowohl die Rollen der Lehrperson als auch das Lehrmittel *New World* im Vordergrund stehen.

B Einblick in den Fremdsprachenunterricht – neue Konzepte in der Praxis

Während in Teil A nach der Rückschau zur Sprachenpolitik eher der Wandel der Konzepte der Fremdsprachendidaktik und damit einhergehend die Erarbeitung neuer Lehrmittel im Zentrum standen, geht es im Teil B nun um einen Einblick in die Umsetzung der neuen Konzepte in die Praxis.

Die Umsetzung begann im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern im Schuljahr 2011/2012 mit Französisch als erster Fremdsprache, zwei Jahre später folgte die zweite Fremdsprache (Schuljahr 2013/2014). Nun lernen alle Schülerinnen und Schüler der sechs Passepartout-Kantone (BE, BS, BL, SO, FR, VS) ab dem 3. Schuljahr Primarstufe Französisch als erste Fremdsprache und ab dem 5. Schuljahr Primarstufe Englisch als zweite Fremdsprache. Während der Pilotierungsphase der neuen Lehrmittel (Erprobungsversionen) fanden externe Evaluationen statt (siehe Teil A, 2.5). Nach der offiziellen Einführung in den sechs Kantonen wurden von Passepartout keine weiteren Evaluationen mehr in Auftrag gegeben. Somit gibt es wenig bis keine empirisch gestützten Erkenntnisse zur Umsetzung und dazu, inwieweit die neuen Konzepte der Fremdsprachendidaktik ihren Weg in die Klassenzimmer gefunden haben.

Eine Ausnahme bildet der Ansatz der Didaktik der Mehrsprachigkeit. Das Forschungsprojekt «Teachers' Perceptions of the Implementation of a Multilingual Approach to Language Teaching» (Schwab-Berger, 2015) untersuchte die Frage, wie Primarschullehrpersonen den Wechsel von einem monolingualen Habitus zur Didaktik der Mehrsprachigkeit wahrgenommen haben.[1] Da die Datenerhebung im ersten Jahr der Einführung des Englischlehrmittels (2013/2014) durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Neben dem Paradigmenwechsel von einem monolingualen Ansatz zu einem mul-

1 Das Paper (Dissertation) ist online abrufbar: https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/763

tilingualen Ansatz gab es noch etliche weitere Reformen (siehe Teil A, 2.1 Fremdsprachendidaktik traditionell – aktuell), die leider wenig Beachtung in empirischen Studien erhielten.

Die aus dem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse führten zur Eingabe eines weiteren Forschungsprojekts mit dem Ziel zu untersuchen, wie Lehrpersonen das obligatorische Lehrmittel im Englischunterricht an der Primarstufe einsetzten. Das Forschungsprojekt (2018–2021) hatte den Titel «*Teachers' Use of a Textbook for English at Primary School*» (kurz TUTE genannt). Im Rahmen meiner Aufgaben als Dozentin für Fachdidaktik Englisch am Institut Primarstufe der PHBern und für die Begleitung der Studierenden in ihren Praktika interessierte ich mich dafür, wie mit dem neuen Lehrmittel gearbeitet wird. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie die Lehrperson das Lehrmittel *New World* im Unterricht ein- und umsetzt.

Nachfolgend wird zuerst das Forschungsprojekt TUTE und dessen Ergebnisse vorgestellt. Danach folgt ein kurzer Einblick in die Umsetzung der Neukonzeption der Fremdsprachendidaktik und in den Wechsel der Rollen der Lehrpersonen.

1 Grundlagen des Forschungsprojekts Teachers' Use of a Textbook for English (TUTE) at Primary School

1.1 Lehrmittel und ihre Bedeutung

Ganz allgemein spielen Lehrmittel im Bildungswesen eine wichtige Rolle, ihre Bedeutung wurde mehrfach unterstrichen (siehe z. B. Fuchs et al., 2010; Fuchs et al., 2014; Gräsel, 2010; Hacker, 1980; Harwood, 2014; Heitzmann & Niggli, 2010; Heyneman, 2006; Hurst, 2015; Kurtz, 2010, 2011; Littlejohn, 1992, 2011; Mayer 2012, 2013, 2015, 2016; McGrath 2006, 2013, 2016; Niehaus et al., 2011; Oelkers, 2009, 2010; Reusser, 2009; Richards, 2001). Heyneman (2006) hielt fest, dass das Lehrmittel

> *ein Instrument von ausserordentlicher Macht bleiben wird … und es gibt keinen Grund, sich ein modernes Bildungssystem vorzustellen, in dem das Lehrmittel keine zentrale Rolle spielt. Es ist daher angemessen und richtig, seiner Rolle und Funktion, seinem Inhalt, seinen Kosten und seiner Finanzierung grosse Aufmerksamkeit zu schenken. (S. 36, Übersetzung aus dem Englischen, Schwab)*

Im schweizerischen Bildungssystem ist das didaktische Dreieck von Reusser (2009), das aus den drei Komponenten Unterrichtsgegenstand, Lehrende und Lernende besteht, bestens bekannt. In seiner Beschreibung des didaktischen Dreiecks ersetzte Oelkers (2010) den Begriff Unterrichtsgegenstand durch Lehrmittel und bezeichnete dieses als Rückgrat des Unterrichts. Zudem betonte Oelkers: «Ohne sie [Lehrmittel] geht nichts, aber mit ihnen fast alles» (Oelkers, 2010, S. 11). Die Modifikation von Oelkers zeigt die Rolle, die Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht im Unterricht einnehmen, sehr zutreffend auf.

1.2 Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht

Traditionell spielen Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz eine wichtige Rolle. Ein Überblick über die Lehrmittelpolitik der Deutschschweizer Kantone zeigt auf, dass alle Kantone über obligatorische Lehrmittel für Fremdsprachen verfügen (Mayer, 2012, 2013, 2016). Dies führt dazu, dass Lehrpersonen keine Wahl haben und somit auch nicht bei der Auswahl mitentscheiden können.[2] Adamina und Mayer (2011) bezeichnen die Rolle des Lehrmittels im Fremdsprachenunterricht als «unterrichtsleitend».

Einige Kantone schreiben nicht nur das Lehrmittel vor, sondern auch die Einheiten, die die Lehrpersonen pro Schuljahr behandeln müssen. Für den Englischunterricht im Kanton Bern ist das Lehrmittel *New World* (Arnet-Clark et al., 2013) von der Bildungs- und Kulturdirektion als

2 Seit Schuljahr 2022/2023 besteht im Kanton Bern (D-Teil) ein Wahl-Obligatorium für Französisch (https://www.faechernet.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/fremdsprachen/lehrmittel.html).
Für Englisch gibt es bis anhin kein Wahlangebot.

obligatorisch erklärt worden. Die Behörden geben auch vor, dass die Lehrpersonen *New World 1* im 5. Schuljahr Primarstufe durcharbeiten, während *New World 2* für das 6. Schuljahr Primarstufe vorgeschrieben ist, damit die Lehrpersonen des 7. Schuljahrs der Sekundarstufe I mit *New World 3* beginnen können.

1.3 Vor- und Nachteile von (Englisch-)Lehrmitteln

Es ist unbestritten, dass Lehrmittel viele Vorteile, aber auch ein paar Nachteile haben. Richards (2001) untersuchte sowohl die Vor- als auch die Nachteile von Englischlehrmitteln und erörterte acht Vorteile: Sie bieten eine Struktur und ein Programm, sie helfen bei der Standardisierung des Unterrichts, sie sichern die Qualität, sie bieten eine Vielzahl von Lernressourcen, sie sind effizient, sie können effektive Sprachmodelle und Inputs liefern, sie sind optisch ansprechend und sie können Lehrpersonen weiterbilden. Richards Liste der Nachteile von Lehrmitteln enthielt fünf negative Auswirkungen, die Lehrmittel haben können: Sie können eine unauthentische Sprache enthalten, der Inhalt kann falsch interpretiert werden, sie können die Bedürfnisse der Lernenden nicht widerspiegeln, sie sind teuer und sie können Lehrpersonen entmündigen. McGrath (2013) skizzierte drei negative Hauptnachteile: Lehrmittel gehen nicht auf den ganzen Menschen ein und ignorieren Lernpräferenzen; Lehrmittel spiegeln nicht die Ergebnisse der Sprachforschung wider und enthalten nur eine begrenzte Darstellung der kulturellen Realitäten; und Lehrmittel «marginalisieren die Lehrpersonen» (McGrath, 2013, S. 12).

Richards (2001) erwähnte den Vorteil, dass ein Lehrmittel Lehrpersonen aus- respektive weiterbilden kann. Dieser Aspekt wurde von Hutchinson und Torres unter dem Titel *The Textbook as Agent of Change* (1994) eingehend diskutiert. Der Autor und die Autorin hielten fest, dass die Verwendung eines Lehrmittels keineswegs ein Nachteil sein muss, und legten besonderen Wert auf die Feststellung, dass bei einer Reform das Lehrmittel noch mehr Bedeutung erhalten sollte. Sie führten an:

> *Rather than denigrating and trying to do away with textbooks, we should recognize their importance in making the lives of teachers and learners easier, more secure and fruitful, and seek a fuller understanding of their use in order to exploit their full potential as agents of smooth and effective change. (Hutchinson & Torres, 1994, S. 327)*

In der Diskussion um Vor- und Nachteile von Lehrmitteln kam die Rolle der Lehrperson eher wenig zum Tragen. Auch Hutchinson und Torres setzten ihren Fokus mehr auf das Lehrmittel als auf die Rolle der Lehrperson für die Verwendung im Unterricht und erwähnten hauptsächlich die positiven Aspekte eines Lehrmittels. Im nächsten Abschnitt stehen die neuen Rollen der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht mit einem obligatorischen Lehrmittel im Zentrum.

1.4 Neue Rollen für Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht mit obligatorischem Lehrmittel

Die Umsetzung der neuen Konzepte der Fremdsprachendidaktik bedingte auch einen Rollenwechsel der Lehrpersonen. Im Abschnitt zu Vor- und Nachteilen von Lehrmitteln wurde erwähnt, dass Lehrmittel Lehrpersonen aus- respektive weiterbilden, aber auch marginalisieren können. In der Forschung finden wir neben den positiven Aussagen (vgl. Hutchinson & Torres, 1994) aber auch Aussagen, die auf eine Marginalisierung (McGrath, 2013), respektive Entmündigung (Richards, 2001) der Lehrpersonen hindeuten (siehe z. B. Adamina & Mayer, 2011; Heitzmann & Niggli, 2010; McGrath, 2013; Schaer, 2007; Tomlinson & Masuhara, 2018).

Wie McGrath (2013) diskutierten Tomlinson und Masuhara (2018) die Frage, ob Lehrmittel Lehrpersonen entmündigen oder ausgrenzen, und hielten fest,

> *that most textbooks are written as scripts to be followed rather than as resources to be exploited, that inspectors, principals, and heads of departments require the teachers to follow and complete their textbook and that most teachers feel obliged (even if not inclined) to do so. (Tomlinson & Masuhara, 2018, S. 29)*

Andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstreichen die Worte von Tomlinson und Masuhara (2018), wie z. B. Heitzmann und Niggli (2010), die vorbrachten, dass das Lehrmittel zum versteckten oder geheimen Lehrplan der Lehrpersonen werden kann, wenn sie dem Lehrmittel wie einem Skript folgen. Auch Schaer (2007) untersuchte den Kontext von Lehrmitteln im schweizerischen Englischunterricht und kam zum Schluss, dass viele Lehrpersonen Lehrmittel als Skripte und nicht als Ressourcen benutzen.

Trotz der Bedeutung von Lehrmitteln im Bildungswesen wird deren Einsatz und Verwendung im Unterricht, insbesondere für den Fremdsprachenunterricht, selten empirisch untersucht. Das Projekt TUTE sollte dazu beitragen, die Wissenslücke zwischen dem, was das Lehrmittel beabsichtigt, und dem, was effektiv im Unterricht stattfindet, zu verkleinern. Der Fokus der Untersuchung lag explizit darauf, wie die Lehrperson das Lehrmittel im Englischunterricht einsetzt.

2 Fragestellungen und Vorgehen im Forschungsprojekt TUTE

Die Hauptforschungsfrage des TUTE-Projektes lautete: «How do primary school teachers use the textbook New World». Zur Beantwortung wurde die Hauptfrage in drei Unterfragen aufgeteilt:

1. Wie nehmen die Lehrpersonen ihre Rolle bei der Verwendung eines vorgeschriebenen Lehrmittels wahr?
2. Inwieweit halten sich die Lehrpersonen an das Lehrmittel?
3. Welche Methoden der Anpassung verwenden die Lehrpersonen (Hinzufügen, Streichen, Abändern oder Neuanordnen) und weshalb ergänzen bzw. ändern sie Aktivitäten?

Qualitative Forschungsmethoden wurden eingesetzt, um Einblicke in die Hauptforschungsfrage wie Lehrpersonen das vorgeschriebene Lehrmittel *New World* verwenden, zu gewinnen. In einem mehrperspektivischen Untersuchungsdesign wurden Interviews mit insgesamt

10 Primarschullehrpersonen, videogestützte Unterrichtsbeobachtungen sowie eine Lehrmittelanalyse einer spezifischen Unit aus dem Lehrmittel *New World* durchgeführt.

Die Datenerhebung fand während zwei Feldphasen statt (jeweils Oktober–Januar, Schuljahr 2018/2019 und Schuljahr 2019/2020). Interviews wurden mit allen Lehrpersonen vor und nach Ende der Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Unterrichtsbeobachtungen bestanden aus mindestens 10 möglichst aufeinanderfolgenden Lektionen. Es wurden Lektionen videografiert, die für den Unterricht der Unit 2 in *New World 1* eingesetzt wurden. Das *Teacher's Book* empfiehlt 16 Lektionen (à 45 Min.), dies inklusive des Project Tasks, welcher 2–3 Lektionen in Anspruch nehmen kann. Für die Auswertung der Daten fokussierten wir uns auf sechs Lehrpersonen, die dieselbe Unit im Lehrmittel *New World 1* unterrichtet haben.

2.1 Demografische Angaben der Teilnehmenden

Die sechs Lehrpersonen unterrichten alle an verschiedenen Primarschulen (drei städtisch, drei ländlich). Zwei der sechs Lehrpersonen unterrichten an eher kleinen Schulen und haben keine weiteren Kolleginnen und Kollegen, die auch Englischunterricht anbieten. Vier Lehrpersonen arbeiten in sogenannten Parallelklassen und können sich mit anderen Lehrpersonen an der Schule über den Englischunterricht austauschen.

	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5	LP6
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	20+	0+	15+	20+	3+	20+
Anzahl Einsatz *New World*	3 x	0 x	5 x	3 x	2 x	2 x
Generalist (G); Spezialist (S)	S	G	G	S	G	G
Sprachkompetenz GER	C2	C2	B2	C1	B2	B2
Qualifikation Englisch (PH/Uni)	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Anzahl Lektionen besucht	14	12	11	10	14	16

Tabelle B1: Übersicht Teilnehmende – sechs Lehrpersonen

Die Lehrpersonen berichteten über ein breites Spektrum an Unterrichtserfahrung. Drei Lehrpersonen begannen 2013 mit dem Englischunterricht, als *New World* offiziell eingeführt wurde, zwei Lehrpersonen unterrichteten Unit 2 in *New World 1* zum dritten Mal, während LP3 *New World 1* bereits zum fünften Mal unterrichtete. Vier Lehrpersonen (LP2, LP3, LP5 und LP6) waren Generalisten und Klassenlehrpersonen, während zwei Lehrpersonen (LP1 und LP4) die Lernenden als Spezialistinnen und Spezialisten respektive Fachlehrpersonen nur für die zwei Englischstunden pro Woche unterrichteten.

Die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen bewegten sich zwischen B2 und C2 des GER (2x CPE, 1x CAE, 1x FCE, 2x ohne Sprachzertifikat, d.h. Assessment Schwab). Obwohl die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2018) für Lehrpersonen der Primarstufe ein Sprachniveau von C1/CEFR empfiehlt, handelt es sich lediglich um eine Empfehlung, und die Schulleitungen können entscheiden, wen sie einstellen. Zwei Lehrpersonen (LP1 und LP2) haben Englisch an der Universität/PHBern studiert, während die anderen Lehrpersonen ihre Ausbildung zu einer Zeit absolvierten, als Englisch noch nicht Teil des Studienplans für die Primarstufe war, und daher keine Gelegenheit hatten, das Fach zu studieren. Diese Lehrpersonen berichteten, dass sie sich freiwillig gemeldet hatten, um an ihren Schulen Englisch zu unterrichten.

2.2 Verwendung des Lehrmittels durch die Lehrpersonen

Für die Datenauswertung zur Verwendung des Lehrmittels durch die Lehrpersonen wurden verschiedene Frameworks kreiert oder adaptiert (vgl. McDonough et al., 2013; McGrath, 2006; Shawer, 2010), die nachfolgend mithilfe von mehreren Tabellen präsentiert werden. Die drei Forschungsunterfragen werden in ihrer Reihenfolge nacheinander beantwortet.

RQ1/Unterfrage 1: Wie nehmen Lehrpersonen ihre Rolle in der Verwendung eines obligatorischen Lehrmittels wahr?

Zur Beantwortung der ersten Unterfrage nach der Rolle von Lehrpersonen wurden sowohl Shawers (2010) Strategien und sein Klassifizierungssystem als auch die Metaphern von McGrath (2006) leicht adaptiert verwendet. Tabelle B2 zeigt das Kategoriensystem von Shawer (2010) mit Curriculum-Transmitter, Curriculum-Developer, and Curriculum-Maker. Für die Forschungsarbeit hat Schwab (2022b) die Bezeichnung Curriculum durch Material ersetzt.

Material-Transmitter (MT)	Material-Developer (MD)	Material-Maker (MM)
Textbook single source	Textbook as springboard	Non-use of textbook
Linear sequence	Textbook cherry-picking	Needs assessment
Lesson by lesson	Flexible order	Selection of topics
Page by page	Lesson-topic supplementing	Multiple sources of input
Task by task	Lesson/task adaptation	Large scale material writing
Predictable classroom content	Task skipping	Curriculum-free topics

Tabelle B2: Übersicht Shawers Strategien (adaptiert Schwab 2022b)

Diese Dreiteilung der Rolle der Lehrpersonen hinsichtlich der Verwendung von Lehrmitteln findet sich auch im deutschsprachigen Raum. So unterscheidet Hass (2006) folgende Lehrertypen: Lehrpersonen, die sich nur dank dem Lehrmittel sicher fühlen (vergleichbar den Transmitters), Lehrpersonen, die sich am Lehrmittel orientieren, jedoch sinnvolle Bausteine hinzufügen, Aktivitäten ergänzen oder ersetzen (Developer), und Lehrpersonen, die bewusst auf die Verwendung des Lehrmittels verzichten, frei arbeiten und auch aktuelle Angebote aus dem Internet nutzen (Maker). Auch die Einteilung nach der Verwendungsweise, die Kurtz (2011) vornimmt, überlappt sich mit derjenigen von Shawer und Hass: (1) vollständige Verwendung, (2) selektive Verwendung und (3) Nichtverwendung des Lehrmittels. Da die Verwendung von *New World* im Kanton Bern obligatorisch ist und die Lehrpersonen wussten, dass das Forschungsprojekt die Verwendung dieses Lehrmittels im Unterricht zum Thema hatte, wurde die dritte Kategorie (MM) nicht in die Datenauswertung einbezogen.

Tabelle B3 illustriert die Strategien, die von den sechs Lehrpersonen am häufigsten bei der Verwendung des Lehrmittels eingesetzt wurden. Die Häufigkeit konnte mithilfe des Videomaterials ausgezählt werden. Je drei Lehrpersonen haben drei respektive vier verschiedene Strategien häufig eingesetzt.

Strategy	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5	LP6
Textbook as single source (MT)			X	X		X
Linear sequence (MT)			X		X	X
Predictable content (MT)			X		X	X
Textbook as springboard (MD)	X	X				
Textbook cherry-picking (MD)				X		
Lesson / task adaptation (MD)	X	X		X		
Task skipping (MD)	X	X	X	X	X	X

Tabelle B3: Übersicht Strategieneinsatz (nach Shawer)

Wie zu erwarten war, ergaben die Analysen der Interviews und der Beobachtungen, dass die Lehrkräfte ihre Rolle auf unterschiedliche Weise wahrnehmen. In Anlehnung an die Kategorien von Shawer können LP1 und LP2 eindeutig der Kategorie der Material-Developers (MD) zugeordnet werden. LP3 wird als Material-Transmitter (MT) gekennzeichnet. LP4, LP5 und LP6 können aufgrund der eingesetzten Strategien zwischen Material-Transmitter und Material-Developer betrachtet werden. Jedoch musste für LP4 eine neue Kategorie geschaffen werden, da sie die Strategien Task Skipping und Cherry Picking zu oft einzusetzen schien. Die neue Kategorie wurde Material-Deviator oder auch Material-Deconceptualizer (Schwab 2022b) genannt. Die Bezeichnung Deviator respektive Deconceptualizer fusst auf der Vermutung, dass die Lehrperson die Beschaffenheit des Lehrmittels zu wenig zu kennen scheint. Die Lehrperson hat meist kurze Einführungsphasen durchgeführt, Aktivitäten ausgelassen, Übungen übersprungen oder die Reihenfolge der Aktivitäten abgeändert. Ein Manko an Lehrmittelkompetenz darf daher angenommen werden. Einen Teilaspekt der Lehrmittelkompetenz haben Tomlinson und Masuhara (2018) wie folgt beschrieben «to

reflect upon the reasoning behind the materials and upon [their] own practice»(S. 105). Diese Vorgehensweise erlaubte der Lehrperson die Unit 2 mit nur 10 Lektionen durchzuführen.

Abschliessend sei bemerkt, dass die Einteilung in Material-Transmitter (MT) oder Material-Developer (MD) keine Bewertung der Unterrichtsqualität impliziert. Die Art der Verwendung des Lehrmittels durch die Lehrperson ohne Einbezug des Lernprozesses der Lernenden erlaubt keine diesbezügliche Aussage. Weitere Untersuchungen, insbesondere des Lernprozesses, sind notwendig.

Während des Interviews, das vor den Unterrichtsbesuchen stattfand, wurden alle Lehrpersonen aufgefordert, aus einer kurzen Liste von Metaphern eine oder auch mehrere auszuwählen, um ihre Verwendung des Lehrmittels *New World* zu bezeichnen. Zur Auswahl standen die Metaphern Lehrmittel als Kompass, als Supermarkt, als Stütze im Sinne von Krücken, als Bibel, als Rezeptbuch (als Kochbuch), als Sprungbrett (als Ausgangspunkt), als Zwangsjacke. Zusätzlich hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, eigene Metaphern hinzuzufügen. LP4 ergriff diese Möglichkeit und bezeichnete sich als grösster Fan des Lehrmittels, was mit der Metapher Idol gekennzeichnet wurde. Zwei der angebotenen Metaphern (als Bibel und als Zwangsjacke) wurden von keiner der befragten Lehrpersonen gewählt (Tabelle B4).

Metapher	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5	LP6
Kompass					X	X
Supermarkt		X	X			(X)
Krücke					X	
Bibel						
Kochbuch			(X)			X
Sprungbrett	X	X	X			
Zwangsjacke						
Idol (grösster Fan)				X		

Tabelle B4: Übersicht Metapher zur Verwendung von Lehrmitteln im Unterricht (McGrath, 2006)

Die meisten Lehrpersonen wählten zwei Metaphern, da sie sich nicht für eine einzige entscheiden konnten. Die meistgewählte Metapher war «Sprungbrett». Nach den Unterrichtsbesuchen wurden bei zwei Lehrpersonen Ergänzungen vorgenommen (LP3 und LP6), da die eigenen Wahrnehmungen der Lehrpersonen nicht ganz mit den gemachten Beobachtungen übereinstimmten. Bei LP3 konnten etliche Rezeptbuch-Strategien (everything step-by-step, exactly as in book) und bei LP6 eher Supermarkt-Strategien (only take what you like) festgestellt werden. Diese Ergänzungen wurden in Tabelle B4 für die LP 3 und LP6 mit Klammern markiert.

RQ2/Unterfrage 2: Inwieweit halten sich die Lehrpersonen ans Lehrmittel?

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsunterfrage wurde zuerst die Unit 2 in *New World 1* analysiert. Dazu erstellten wir einen Analyseraster, um festzuhalten, welche Aktivitäten von den Lehrpersonen ohne Änderungen oder Anpassungen übernommen worden sind. Tabelle B5 illustriert einen Ausschnitt des Analyserasters.

Nr.	Wo?	Seite	Nummerierung Aktivität New World	Skill/ Subskill[3]	Code Schwab/ Tomlinson[4]	Code[5] Bloom	Kurze Beschreibung
1	PB	13	Tell your class: What can you do to keep fit?	Open Qs S3	2	6	Speaking? – Eliciting (German?)
2			Label yourselves: Body parts > post its	Copying W	24/25	1 4	Writing / copying body parts onto post-its

3 Skill: S = Sprechen; L = Hörverstehen; R = Leseverstehen; W = Schreiben; X = doppelt
4 Tomlinsons (2018); der Korpus von 11 Typen von Aktivitäten wurden von Schwab auf 33 Typen erweitert, davon z. B. 8-mal *Read and … .*
5 Code Bloom bezeichnet die sechs Stufen von Blooms Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001)

Nr.	Wo?	Seite	Nummerierung Aktivität New World	Skill/ Subskill[3]	Code Schwab/ Tomlinson[4]	Code[5] Bloom	Kurze Beschreibung
3			Make a list of sports you like	W	26	4/5	Write list of sports you like
4	PB	14/15	1.1	L	10	2	Listen to the instructions and find the no
5			1.2	L	11	1/3?	Listen and do the warm-up
6			1.3	L	16	2	Read the texts to each other and do what your partner says
7			1.4	L	11	1	Listen to the song Hokey and do the dance
8	AB	19	1.1	W	19	3 (6?)	Make a poster of parts of the body
9			1.2	?		4	Compare yr results with the class
10			1.3	W	24/29	1	Label 1 or more parts of body in this pic
11	AB	19	2.1	R L	11	1 (2)	Read and listen to the rhyme. Do face fitness
12			2.2	X	29	1	Add new words to face (See AB 1.3)
			2.3 (w-sheets)	X			Test your vocabulary = WS1; 2–3
			2.4 (e-book)	X			E-book My bones
			2.5 (lang focus)	X	1/19	2	Language focus S. 28 plural
13	WS		1	W	23	2 (4?)	Odd one out
14			2	W	6	2	Sentence completion
15			3	W	14	1/2	Song head shoulder translate
16	EBook		My bones		5	1 (2?)	

Tabelle B5: Ausschnitt Framework Analyse Aktivitäten New World

Der Raster enthält alle 64 Aktivitäten der Unit 2 aus dem Pupil's Book (17), dem Activity Book (33), die Worksheets (11), und die Interactive Exercises (3). Tabelle B6 gibt einen Überblick über die Anzahl Aktivitäten, die von den Lehrpersonen «unchanged», also ohne Änderungen übernommen und durchgeführt wurden.

Lehrperson	Pupil's Book (17)	Activity Book (33)	Worksheets (11)	E-book / Interactive Exercises (3)	Total (64) unchanged
LP1	9	14	2	3	**28**
LP2	6	16	4	0	**26**
LP3	9	28	5	3	**45**
LP4	6	11	7	0	**24**
LP5	6	19	2	0	**27**
LP6	7	15	2	1	**25**

Tabelle B6: Übersicht Anzahl Aktivitäten «unchanged»

Es überrascht nicht, dass die Lehrpersonen nicht alle im gleichen Masse dem Lehrmittel folgten und verschiedene Aktivitäten ausliessen oder anpassten (siehe auch 3. Unterfrage). Tabelle B6 zeigt auf, dass LP1 insgesamt 9 von den 17 Aktivitäten aus dem Pupil's Book, 14 der 33 Aktivitäten aus dem Activity Book, 2 der 11 Worksheets und alle 3 Interactive Exercises auf dem eBook / CD ROM verwendete. LP3 setzte mit 45 von insgesamt 64 Aktivitäten der ganzen Unit 2 am meisten Übungen ohne Abänderung / Anpassung ein. Dieses Resultat unterstreicht nochmals die Rolle des Material-Transmitters. Die andern fünf Lehrpersonen haben eine ähnliche Anzahl Aktivitäten (zwischen 24 und 28) durchgeführt.

Mithilfe des Analyserasters und der Tabelle B6 kann die *RQ2 (Inwieweit halten sich die Lehrpersonen ans Lehrmittel?)* beantwortet werden. Das Resultat zeigt, dass fünf der sechs Lehrpersonen eine ähnliche Anzahl von Aktivitäten verwendeten und sich in etwa im gleichen Ausmass ans Lehrmittel gehalten haben. Die sechste Lehrperson (LP3) zeigte jedoch ein viel grösseres Ausmass an Fidelity (Wiedergabetreue) und zusammen mit ihrem Strategieneinsatz wird die Einteilung in Material-Transmitter bestätigt.

Der Analyseraster (Tabelle B5) wurde in erster Linie erstellt, um festzuhalten, welche Aktivitäten von den Lehrpersonen im Unterricht mehr oder weniger *unchanged* übernommen wurden. Interessanter als die Anzahl der aus dem Lehrmittel stammenden Aktivitäten ist jedoch eine Untersuchung, welcher Typ von Aktivität durchgeführt wurde. Inspiriert von einem Artikel von Tomlinson (2018) zu verschiedenen Typen von Aktivitäten, wurden dessen 11 Kategorien zu einem Korpus von 33 Kategorien (Code Schwab / Tomlinson) erweitert, die in das Analyseraster eingefügt wurden (siehe Tabelle B5). Somit konnten die verschiedenen Aktivitäten aus der Unit 2 des Lehrmittels *New World* besser veranschaulicht und analysiert werden. Die Analyse ergab, dass die bearbeiteten Aktivitäten oft aus geschlossenen Übungen (Closed Exercises) bestanden und eher wenig offene Aufgaben im Angebot waren.

Der Typ von Aktivität hat auch einen Zusammenhang mit den kognitiven Dimensionen von Blooms Taxonomie. Um die kognitive Dimension hervorzuheben, wurde der Analyseraster um eine Spalte zu Blooms Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001) ergänzt. Die Analyse der durchgeführten Aktivitäten zeigte, dass fast ausschliesslich auf den zwei tiefsten Stufen der Taxonomie von Bloom gearbeitet wurde. Die unteren drei Stufen von Blooms Taxonomie (B1: Remember; B2: Understand; B3: Apply) werden meist als *Lower-Order Thinking Skills* bezeichnet, die oberen drei Stufen (B4: Analyze; B5: Evaluate; B6: Create) dagegen als *Higher-Order Thinking Skills*. Da bei den Unterrichtsbesuchen oft B1 und B2 zum Einsatz kamen, war eher wenig kognitives und affektives Engagement seitens der Lernenden erkennbar.

RQ3/Unterfrage 3: Welche Methoden verwenden die Lehrpersonen, um Aktivitäten des Lehrmittels zu adaptieren, und weshalb adaptieren sie diese? Um die Adaptationen besser analysieren zu können, wurde das Framework von McDonough, Shaw und Masuhara (2013) in Verbindung mit McGraths 3 E (2016) sowie mit Shawers Strategien (2010) verwendet. Das Framework ist in Tabelle B7 ersichtlich.

McDonough et al. (2013)	McGrath (2016)	Shawer (2010)
	Unchanged	Textbook single source (MT)
Adding	Adding:	Linear sequence (MT)
	– Extemporisation	Predictable content (MT)
	– Exploitation	Textbook as springboard (MD)
	– Exploitation	Textbook cherry-picking (MD)
Modifying		Lesson / task adaptation (MD)
Omitting		Task skipping (MD)
Reordering		Multiple sources of input (MM)

Tabelle B7: Übersicht Framework Techniken und Strategien Lehrmittel Anpassungen

Das Framework von McDonough et al. (2013) besteht hier aus den vier Strategien (1) Adding, (2) Modifying, (3) Omitting und (4) Reordering. McGrath (2016) greift auf die Strategien von McDonough et al. (2013) zurück, unterteilt die Strategie *Adding* jedoch noch weiter. Dies machte er mit den 3 E. Das erste E steht für *Extemporisation* und bezeichnet eine spontane Reaktion der Lehrperson. Für die Analyse wurden hier auch Übersetzungen der Lehrperson einbezogen. Die Übersetzungen betreffen spontane Erläuterungen der Anweisung auf Deutsch oder auch Schweizerdeutsch. Das zweite E steht für *Extension* und wird verwendet, wenn Lehrpersonen Aktivitäten hinzufügen, d. h. sie geben weitere Beispiele. Das dritte E steht für *Exploitation.* Auch das ist eine Hinzufügung, jedoch von etwas Neuem, etwas, das die Lehrperson zusätzlich kreiert hat. McGrath bezeichnete Extension als einen eher quantitativen und Exploitation als einen eher qualitativen Zusatz.

Die Analyse der Aktivitäten, die von den Lehrpersonen adaptiert bzw. modifiziert wurden, zeigte auf, dass grosse Unterschiede bestehen. Tabelle B8 gibt einen Überblick über die Anzahl der adaptierten und weggelassenen Aktivitäten.

Lehrperson	Adaptiert/ modifiziert	Weggelassen	Anzahl Total geändert/nicht gemacht	In %; 64 = 100 %
LP1	9	19	28	44
LP2	8	21	29	46
LP3	0	19	19	30
LP4	6	30	36	56
LP5	5	32	37	58
LP6	2	37	39	61

Tabelle B8: Übersicht Anzahl adaptierte/modifizierte oder weggelassene Aktivitäten der Unit 2

Am wenigsten geändert hat LP3 mit keiner einzigen geänderten Aktivität, während LP1 und LP2 fast die gleiche Anzahl geändert resp. modifiziert haben. Insgesamt hat LP3 am wenigsten und LP1 am meisten geändert.

Während drei Lehrpersonen (LP1, LP2, LP3) eine ähnliche Anzahl Aktivitäten ausgelassen haben, bewegt sich die Anzahl ausgelassener Aktivitäten bei den anderen drei Lehrpersonen (LP4, LP5, LP6) zwischen 30 und 37 Aktivitäten. Insgesamt sind zwischen 19 und 39 der insgesamt 64 Aktivitäten der Unit 2 aus *New World 1* ausgelassen respektive abgeändert worden.

Bei der Analyse der weggelassenen Aktivitäten ist aufgefallen, dass es sich dabei oft um Aktivitäten auf dem unteren Teil der Seite im *Activity Book* handelte (siehe auch Tabelle B5). Dank der Analyse stellten wir zudem fest, dass es sich bei den Aktivitäten, die unterhalb der Seitenmitte zu finden sind, oft um die Produktionsphase (Transfer- und Anwendungsphase) mit kommunikativen Interaktionen handelt. Demzufolge bestand ein ziemlich grosser Anteil vieler Lektionen aus Übungen mit Linienziehen oder Zuordnungsaufgaben (Matching), d.h. Lückenausfüllen, Auflistungen und Schreiben, insbesondere Abschreiben (Copying), und wenig bis keinem Sprechen.

Wie bereits in der Beantwortung der zweiten Unterfrage erwähnt, wurden oft Aktivitäten auf den zwei untersten Stufen von Blooms Taxonomie durchgeführt. Dies führte dazu, dass der wichtigste Aspekt des Fremdsprachenunterrichts – die kommunikative Kompetenz – wenig gefördert wurde, da die Lernenden nur selten Gelegenheit zur kommunikativen Interaktion hatten.

Die Analyse der Aktivitäten, die von den Lehrpersonen hinzugefügt wurden (Adding), zeigt markante Unterschiede, insbesondere bei den Strategien Extension und Exploitation. Die Unterschiede für Extemporisation sind jedoch eher klein, hier wurde auch die Verwendung der Schulsprache zur Erläuterung der Anweisungen (Übersetzung) mitgezählt. Einzig LP4 setzte diese Strategie eher seltener ein, um Anweisungen des Lehrmittels auf Deutsch zu erläutern bzw. zu paraphrasieren. Hier muss angemerkt werden, dass im Lehrmittel *New World 1* die meisten Anweisungen in den ersten Units von den Autor*innen bewusst auf Deutsch verfasst wurden. Sukzessiv kommt während des Schuljahrs dann mehr Englisch hinzu.

Die Ergebnisse zum zweiten und dritten E (Extension und Exploitation) zeigen markante Unterschiede (Tabelle B9).

Lehrperson	Extemporisation	Extension	Exploitation
LP1	Viel	5	4
LP2	Viel	10	7
LP3	Viel	1	1
LP4	Eher wenig	2	1
LP5	Viel	3	2
LP6	Viel	3	4

Tabelle B9: Übersicht Ergebnisse Extemporisation, Extension, Exploitation

Interessanterweise wurden die Strategien Extension und Exploitation am häufigsten von jener Lehrperson eingesetzt, die am wenigsten respektive noch über keine Erfahrung mit dem Unterricht von *New World* verfügte, während die Lehrperson mit der meisten Erfahrung nur je eine

Extensions- und eine Exploitationsstrategie einsetzte. Dies ist insofern bemerkenswert, als in der Forschung Unterrichtserfahrung vielfach als wichtigster Faktor einer kompetenten Lehrmittelbenutzung genannt wird (siehe z. B. Menkabu & Harwood, 2014; Sampson, 2009).

Die unerfahrene Lehrperson (LP2) hat am meisten Aktivitäten durch weitere Beispiele ergänzt (Extension), aber auch neue, eigene Aktivitäten hinzugefügt. Die Lernende haben ein eigenes Lapbook[6] kreiert. Dazu konnten sie aus acht verschiedenfarbigen Kartonpapieren (A2-Format) auswählen. Die zwei Bilder (Abbildungen B1 und B2) geben einen kleinen Einblick in die adaptierte und kreative Umsetzung der Unit 2 aus *New World 1*.

Abbildung B1: Lapbook, New World 1, Unit 2: Fit for sport

6 Vgl. Müller (2018) zum Thema Lapbooks im Unterricht

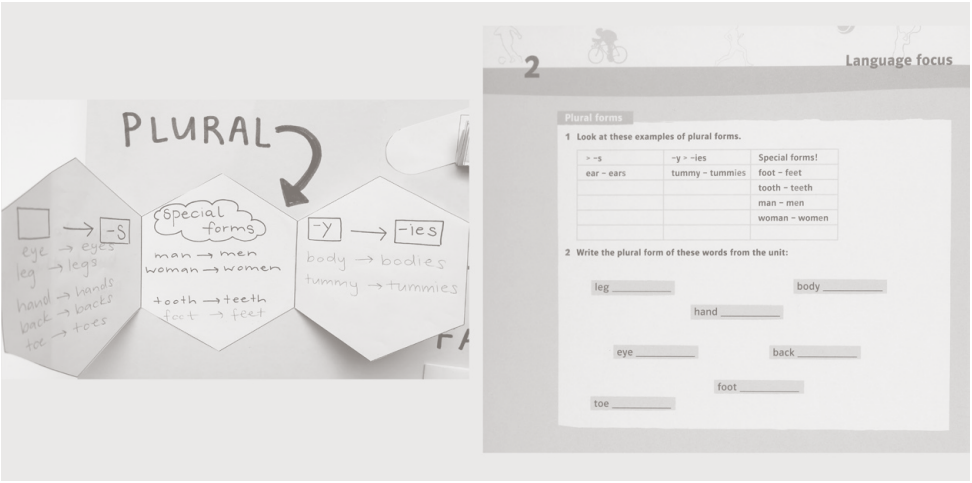


Abbildung B2: LP2 Exploitation. New World 1, Activity Book, S. 28: Language focus © Klett und Balmer Verlag, Baar 2013

Die Erstellung des Lapbooks wird in der TUTE-Studie als Exploitation kategorisiert, da die Lehrperson eine qualitative Veränderung vorgenommen hat. Zu Beginn der Arbeit mit der Unit 2 führte die Lehrperson ihre Lernenden in die Idee ein, ihr eigenes Lapbook zu erstellen (Abbildung B1). Abbildung B2 zeigt die Aktivität *Language focus*, die im Lehrmittel *New World* im Activity Book auf Seite 28 zu finden ist. Statt S. 28 des Activity Book auszufüllen, erhielten die Lernenden ein leeres Blatt Papier, das in die Form von drei Sechsecken geschnitten war. Die Lernenden wählten dann einige Beispiele, die die Lehrperson zuvor gemeinsam mit ihnen erarbeitet und an die Wandtafel geschrieben hatte. Die Verwendung von Lapbooks mit mehreren sehr unterschiedlichen Aktivitäten zeigt u. a. die Kreativität und die Methodenvielfalt der Lehrperson.

Hattie (2003) hat den *experienced teachers die expert teachers* gegenübergestellt. Das Beispiel von LP2 zeigt, dass Lehrmittelkompetenz und Lernendenorientierung sowie etwas Kreativität sogar wichtiger sein können als Unterrichtserfahrung.

3 Einblick in die Umsetzung der Neukonzeption

Es ist sicherlich unbestritten, dass die Reform des Fremdsprachenunterrichts hohe Anforderungen einerseits an die Lehrpersonen und andererseits an die Lehr- und Lernmaterialien stellt, damit die Neukonzeption (der Paradigmenwechsel) den Weg in die Praxis findet. Die Resultate aus der Forschungsstudie *Teachers' Use of a Textbook for English at Primary School (TUTE)* und die damit verbundenen Unterrichtsbesuche haben einen ersten Einblick in die Umsetzung der Neukonzeption ermöglicht. Die Stichprobe mit insgesamt 10 Lehrpersonen ist jedoch zu klein, um allgemeine Aussagen zum Unterricht mit dem Lehrmittel *New World* im Zyklus 2 zu machen. Es können nur ein paar Trends beschrieben werden, die auf den Erkenntnissen basieren, die aus über 120 besuchten und videografierten Englischlektionen gewonnen wurden. Für die Darstellung unserer Ergebnisse werden einige Aspekte aus Grossenbacher et al. (2012), die in Teil A kurz vorgestellt wurden, als Leitfaden benutzt.

3.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Der Wechsel von einem monolingualen Ansatz zu einem sprachenübergreifenden Lehren und Lernen – gemäss dem Dokument Neukonzeption der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen von Passepartout der Schwerpunkt der Reform – scheint beim Unterricht mit dem Lehrmittel *New World* eine eher kleine Rolle zu spielen. Diese Aussage beruht auf den Unterrichtsbeobachtungen der Unit 2 aus *New World 1,* da bei unseren Besuchen die Lernenden nur selten zum Nachdenken über Sprache und / oder Kultur angeregt wurden.

In der Unit 2 von *New World 1* gibt es gemäss dem Lehrerhandbuch nur zwei Aktivitäten (Activity Book, S. 22, ex. 5.2; Activity Book, S. 24, ex. 7), die dem Kompetenzbereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen zugeordnet werden. Im Lehrmittel New World wird das Symbol einer Lupe verwendet, um die Lernenden zum Nachdenken über den

multilingualen Ansatz – über Sprache und Kultur – anzuregen. Nur die Übung 7 auf Seite 24 im Activity Book ist mit dem Lupensymbol für die Mehrsprachigkeit gekennzeichnet (vgl. Abbildung B3).

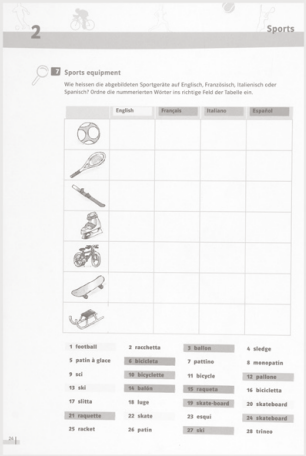


Abbildung B3: Sports equipment (New World 1, Activity Book, S. 24 © Klett und Balmer Verlag, Baar 2013)

Bei den Unterrichtsbesuchen konnte selten festgestellt werden, dass die Lehrperson, nachdem die Lernenden die Aktivität durchgearbeitet hatten, auch Fragen zur Bearbeitung stellten. Dies trotz der Hinweise im Teacher's Book auf Seite 66. Zwei der sechs Lehrpersonen forderten ihre Lernenden zudem dazu auf, nur die Zahlen der Seite 24 in die leeren Felder zu setzen. Die verschiedenen Bezeichnungen sind im unteren Teil der Seite durchgehend von 1 bis 28 nummeriert und können so leicht übernommen werden (vgl. Abbildung B3). Ein Nachdenken über Sprache und Kultur und insbesondere zu sprachenübergreifenden Ansätzen sowie eine Nutzung der bereits vorhandenen Ressourcen (siehe Faktorenmodell von Hufeisen, Teil A) hat demnach mit der Übung *Sports equipment* aus dem Lehrmittel *New World* selten bis nie stattgefunden. Die Ressourcen der Lernenden wurden hier oft nicht genutzt und es fand wenig oder kein Austausch über sprachenübergreifende Strategien statt.

3.2 Handlungs- und Inhaltsorientierung und Progression

Die Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien für das Konzept der Inhaltsorientierung auf Niveau pre-A1 (GER) ist sehr anspruchsvoll. Der Verlag Klett und Balmer und die Autor*innen haben bereits mit dem Lehrmittel *Young World* Erfahrungen gesammelt, auf die bei der Konzeption von *New World* zurückgegriffen werden konnte. Das Thema der Unit 2, *Fit for sport*, passt gut in die Lebenswelt der Lernenden des 5. Schuljahrs Primarstufe. Bei den Unterrichtsbesuchen war gut sichtbar, wie viel Engagement vonseiten der Lernenden für die Umsetzung des Project Task vorhanden war.

Handlungsorientierung wird hier im Zusammenhang mit Aufgabenorientierung, d. h. mit dem Ansatz Task-Based-Learning and Teaching (TBLT[7]), diskutiert. Obschon das Lehrerhandbuch zu *New World* den TBLT-Ansatz proklamiert (vgl. New World Teacher's Book, S. 9–11), war dieser Ansatz bei den Unterrichtsbesuchen nur selten feststellbar.

Eine Zusammenstellung von möglichen TBLT-Aktivitäten der Unit 2 aus *New World 1* gemäss den Informationen aus dem Teacher's Book beinhaltet insgesamt 12 Aktivitäten, die als TBLT bezeichnet werden (Abbildung B4).

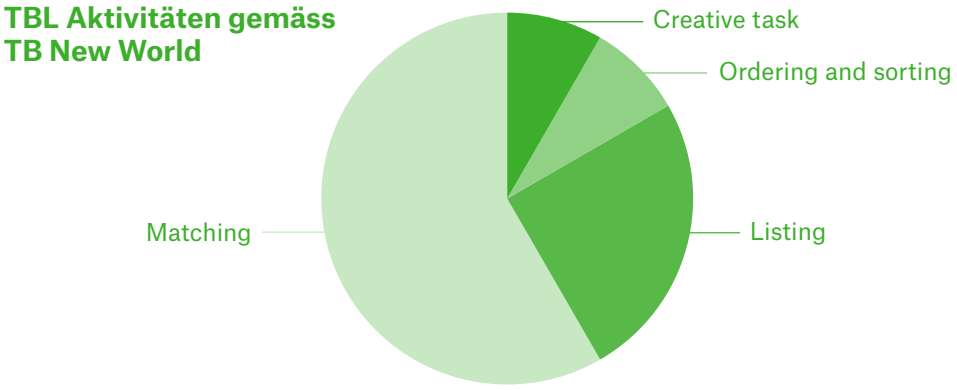
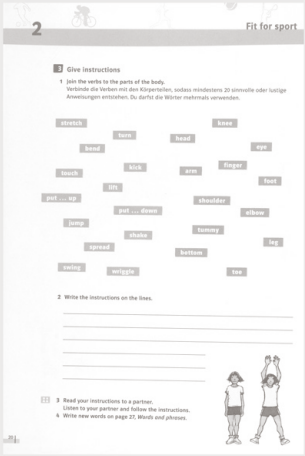


Abbildung B4: TBL-Aktivitäten gemäss New World Teacher's Book

7 Mehr zum Ansatz TBLT siehe z. B. Ellis, 2003, 2017; Nunan, 2004; Reber, 2022; Willis, 1996; Willis & Willis, 2007.

Von den total 64 Aktivitäten der Unit 2 werden vom Teacher's Book insgesamt 12 als TBL bezeichnet. Davon wird 7 x Matching, 3 x Listing, 1 x Ordering and Sorting und auch 1x Creative Task aufgeführt. Der Creative Task folgt auf eine Matching Activity und besteht aus der Aufgabe, Anweisungen zu schreiben (Activity Book, S. 20, ex. 3.2 *Write the instructions on the lines*).


2

Fit for sport

Give instructions

1 Join the verbs to the parts of the body.
Verbinde die Verben mit den Körperteilen, sodass mindestens 20 sinnvolle oder lustige Anweisungen entstehen. Du darfst die Wörter mehrmals verwenden.

stretch
turn
knee
head
bend
eye
kick
finger
touch
arm
foot
lift
put ... up
shoulder
put ... down
elbow
jump
tummy
shake
leg
spread
bottom
swing
wriggle
toe

2 Write the instructions on the lines.

3 Read your instructions to a partner.
Listen to your partner and follow the instructions.
4 Write new words on page 27, *Words and phrases*.

Abbildung B5: Seite 20 Activity Book New World 1 © Klett und Balmer Verlag, Baar 2013

Die Creative Task auf Seite 20 kann auch zur Illustration des Auslassens der Produktionsphase und der kommunikativen Interaktion verwendet werden. Wie bereits festgehalten, wurden oft Aktivitäten, die sich unter der Seitenmitte (im letzten Drittel der Seite) im Lehrmittel befinden, im Unterricht nicht durchgeführt. Mit dem Weglassen der Aktivitäten unter der Seitenmitte fiel meist der kommunikative Teil der Lektion aus. Bei den Unterrichtsbesuchen haben nur zwei Paare einer Lerngruppe die Übung 3.3 (AB, S. 20) nach Anleitung gemacht. In den andern Lerngruppen wurde die Übung 3.3 übersprungen, entweder aus Zeitgründen (Lektionenende) oder weil die Lehrperson zu einem Arbeitsblatt gewechselt ist. Seite 20 wird später nochmals herangezogen, um die Bedeutung der Lernbegleitung und Unterstützung hervorzuheben.

Der Ansatz, der am meisten beobachtet werden konnte, fusst auf der altbewährten PPP-Methode (Presentation – Practice – Production). Der PPP-Ansatz wurde nicht nur beobachtet, sondern vor allem bei der Analyse der durchgeführten Aktivitäten aus dem Lehrmittel offensichtlich (vgl. Tabelle B8). Dabei wurde allzu oft festgestellt, dass die erste Phase – die Präsentation – recht viel Zeit in Anspruch nahm. Die zweite Phase – die Übung – nahm weniger Zeit in Anspruch und war meist nur schriftlicher Natur und teilweise wenig anspruchsvoll (Level 1 nach Bloom). Oft waren die 45 Minuten der Lektion während der Übungsphase um, weshalb die dritte Phase des PPP-Ansatzes ausfiel. Dies geschah ziemlich oft, da in der folgenden Lektion eine neue Seite im Lehrmittel in Angriff genommen wurde. Dieses Vorgehen hat die Ironie des PPP-Ansatzes einmal mehr offenbart: Die wichtige Phase für den Lernprozess der Lernenden – die Produktionsphase – fand bei den Besuchen selten statt. Da die Übungsphase wenig kommunikative Interaktionen ermöglichte, die ein Sprachhandeln der Lernenden enthielt, war auch eher wenig Engagement zu beobachten.

Die Inhalts- und Handlungsorientierung ist eng mit der Progression verbunden, da diese in der modernen Fremdsprachendidaktik nicht mehr grammatisch-strukturell, sondern inhalts- und kompetenzorientiert ausgerichtet sein sollte.

> *Die didaktischen Prinzipien der Inhalts- und der Handlungsorientierung bedingen eine inhaltlich/kompetenzorientierte Progression, in der die Aneignung von Sprachmitteln und das Erkennen von grammatischen Phänomenen im Dienste des Sprachhandelns stehen. (Grossenbacher et al., 2012, S. 50)*

Aufgrund des Auslassens der Produktionsphase konnte nur wenig Sprachhandeln und somit auch wenig inhaltlich / kompetenzorientierte Progression festgestellt werden. Die inhalts- und kompetenzorientierte Progression (vgl. Grossenbacher et al., 2012; Companion Volume GER, 2018) ist aber ein wichtiger Aspekt für die Lernendenorientierung.

3.3 Lernendenorientierung und Differenzierung

Lernendenorientierung wird oft als eine Vorstufe zur Lernendenautonomie bezeichnet (Grossenbacher et al., 2012). Die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden stehen dabei im Vordergrund und sollen in der Gestaltung der Lernumgebung entsprechend berücksichtigt werden. Die Lernendenorientierung steht in engem Zusammenhang mit dem Aspekt der Differenzierung (vgl. Teil A).

In aktuellen Publikationen zum Thema Schule und Bildung wird oft von der Zunahme der Heterogenität der Lernenden (sei dies in Bezug auf Vorwissen; Sprachkompetenz L1, L2, Ln; Leistung etc.) gesprochen. Auch im Fremdsprachenunterricht können wir nicht länger von homogenen Klassen sprechen. In den Fremdsprachen hat es öfter einzelne Lernende, die Französisch oder Englisch als Erst- oder Zweitsprache sprechen oder auch ein paar Jahre mit der Familie im englischsprachigen Ausland waren und dort bereits ein paar Schuljahre besucht haben. Dann gibt es auch immer wieder Lernende, die gerne Videogames spielen, die in ihrer Freizeit Youtube-Videos auf Englisch schauen, die Harry Potter oder Game of Thrones etc. im Original lesen und nicht warten können, bis die deutsche Version auf dem Markt ist. Oder sie verreisen mit der Familie für Ferien in ein Land, in dem Englisch eine der Verkehrssprachen ist. Demzufolge sind längst nicht alle Lernenden in der 5. Primarstufenklasse, wenn der Englischunterricht einsetzt, auf dem Startniveau pre-A1 (GER) und beginnen bei null.

Die Heterogenität punkto Sprachkompetenz der Lernenden konnte auch im TUTE-Projekt beobachtet werden. In jeder Klasse hatte es einzelne Lernende, die entweder Englisch als Erstsprache (L1) sprechen oder bereits aus anderen Gründen gute Sprachkenntnisse besitzen. Dazu hatte es immer wieder eine Anzahl Lernende, die mindestens auf Niveau A1.1 waren und nicht bei null hätten beginnen müssen.

Klett und Balmer versprechen auf ihrer Website[8], dass für die geplanten Neuauflagen von *New World 1* und *New World 2* mehr Differenzierungsmöglichkeiten angeboten werden. Zudem soll die neue Ausgabe (ab Schuljahr 2025 / 2026) viel Digitales enthalten (siehe Abbildung B6).

8 https://www.klett.ch/lehrwerke/new-world-1-2-neue-ausgabe

Gutes wird noch besser

«New World 1» für die 5. Klasse erscheint per Schuljahr 2025/26, der folgende Band ein Jahr später. Diese Neuerungen erwarten Sie:

- Mehr Differenzierungsmöglichkeiten für heterogene Klassen, digital und in den gedruckten Ausgaben
- Mehr Übungsmaterial
- Ein grösseres Angebot an veränderbaren summativen Lernkontrollen, die neu mit formativen Lernkontrollen und einem Kriterienraster zur Beurteilung der Tasks pro Unit ergänzt werden
- Anpassung der Lernziele an den Lehrplan 21
- Aufzeigen der Progression, Grammatik wird sichtbarer gemacht
- Wortschatzaufbau wird sichtbarer gemacht
- Alle Medien (Audios, Videos) sind neu digital verfügbar

Abbildung B6: Website Klett und Balmer (Stand Juli 2023)

Dank der Entwicklung der letzten Jahre bei den Neuen Medien (z. B. Digital Tools) darf mit einem vielfältigen Angebot gerechnet werden. Die Überarbeitung von New World gibt den Autor*innen und dem Verlag zudem die Möglichkeit, Lerngelegenheiten anzubieten, die vermehrt die kommunikative Interaktion fördern und aus weniger Zuordnungsaufgaben und Lower-Order-Thinking Skills-Aktivitäten bestehen. Mit dem Angebot von reichhaltigen Aufgaben und den daraus resultierenden Differenzierungsmöglichkeiten ist es möglich, die Lernenden individueller auf ihrem Lernweg zu begleiten und von einem Einheitsmodell wegzukommen.

Der Einsatz und die Verwendungsmethoden der neuen Möglichkeiten wird jedoch von der Lehrperson bestimmt. Das Lehrmittel bietet die Lerngelegenheiten; Lehrpersonen müssen jedoch jede Lerngelegenheit auf Inhalt, Ziel und Methodik überprüfen und je nach individuellen Lernvoraussetzungen ergänzen, ersetzen oder auch weglassen, mit anderen Worten vermehrt einen lehrmittelgestützten und weniger einen lehrmittelgeleiteten Unterricht anbieten. Im nächsten Abschnitt stehen nunmehr die neuen Rollen der Lehrperson im Mittelpunkt.

4 Einblick in den Wechsel der Rollen der Lehrperson

Die Umsetzung der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson und bringt verschiedene neue Aufgaben und Rollen. Diese neuen Rollen müssen auch gelebt werden, d. h. die Lehrpersonen müssen die neuen Ansätze und Methoden «nicht nur verstanden, sondern auch akzeptiert und auf den eigenen Unterricht adaptiert» (Criblez & Nägeli, 2011, S. 2) haben. Kurz, den Lehrpersonen kommt die wichtigste Rolle bei der Umsetzung der Reform zu.

Die Herausforderungen bei Reformen im Fremdsprachenunterricht im Kanton Zürich haben Criblez und Nägeli (2011) beschrieben und vier Probleme respektive Herausforderungen, die die Forschenden im Schlussbericht zum Lehrmittel *Explorers* aufdeckten, dargestellt: (1) Paradigmenwechsel Fremdsprachendidaktik; (2) Probleme Einführungsphase; (3) ein Lehrmittel für unterschiedliche Unterrichtssettings; und (4) wenig sinnvolle Differenzierungsmöglichkeiten. Diese vier Probleme lassen sich grösstenteils auch auf den Unterricht mit *New World* übertragen. Die Probleme, mit Ausnahme von Punkt 2 (Einführungsphase), zeigten sich auch bei den Unterrichtsbesuchen beim Englischunterricht mit *New World*. Diese drei Herausforderungen, zusammengefasst in zwei Unterkapiteln, werden nachfolgend mit Einblicken und Einsichten aus dem TUTE-Projekt diskutiert.

4.1 Paradigmenwechsel Fremdsprachendidaktik – Lehrmittel als Change-Agent?

Der Aspekt des Lehrmittels als Change-Agent für Lehrpersonen wird als ein möglicher Vorteil der Verwendung von Lehrmitteln erwähnt (vgl. Richards, 2001; Hutchinson & Torres, 1994). Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt TUTE scheinen jedoch darauf hinzudeuten, dass das Lehrmittel *New World* die Lehrpersonen nicht aus- bzw. weiterbil-

det. Auf Grund der Forschungsergebnisse sei die Interpretation erlaubt, dass das Lehrmittel *New World* nicht als Change-Agent für den Paradigmenwechsel bezeichnet werden kann. Diese Aussage beruht einerseits auf den unterschiedlichen Profilen der sechs Lehrpersonen (vgl. Tabelle B1) und andererseits auf den durchgeführten respektive den weggelassenen Aktivitäten (vgl. Tabelle B8) sowie auf den Beobachtungen, mit welchem Ansatz – welcher Methode – die Lehrpersonen die Aktivitäten durchführten.

Profile Lehrpersonen – respektive Aus- und Weiterbildung Englisch

Die Unterrichtsbeobachtungen deckten ein paar Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die eine Ausbildung für den Englischunterricht absolviert haben, und Lehrpersonen, die über keine Ausbildung für den Englischunterricht verfügen, auf. Zwei der sechs Lehrpersonen haben eine Ausbildung entweder an der Universität oder an der PHBern im Bereich Fachwissenschaft und Fachdidaktik Englisch absolviert. Zwei weitere Lehrpersonen haben die methodisch-didaktische Weiterbildung des Passepartout-Projektes besucht und zwei Lehrpersonen unterrichten das Fach Englisch, ohne eine Aus- oder Weiterbildung für Englisch absolviert zu haben. Dies ist im Kanton Bern möglich, da das Lehrdiplom der Primarstufe Lehrpersonen berechtigt, sämtliche Fächer der Primarstufe zu unterrichten. Die Bedeutung der Aus- respektive Weiterbildung für die Umsetzung einer Reform wird unter dem Thema Haltungen und Überzeugungen weiterdiskutiert.

Sprachlernansatz – Sprachlehrmethode

Wie bereits unter 3.2 und 3.3 festgehalten, konnte die Umsetzung der neuen fremdsprachendidaktischen Konzepte wie z. B. der TBLT-Ansatz oder die Lernendenorientierung im Unterricht nur selten beobachtet werden. Die starke Strukturierung des Lehrmittels scheint Lehrpersonen eher zum traditionellen PPP-Ansatz zu verleiten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen mit mehr als 20 Jahren Unterrichtserfahrung in ihrer eigenen Schulzeit das Lernen einer Fremdsprache mit der Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. z. B. Schwab-Berger, 2015, S. 40 ff.) erlebt haben. In den 1990er-Jahren verwendeten die meisten Kantone in der Schweiz für den Fremdsprachenunterricht Lehrmittel der ersten Generation des kommunikativen Ansatzes. Trotz der Handlungsorientierung förderten diese Materialien einen strukturbetonten und stark lehrmittelgesteuerten Fremdsprachenunterricht (NW EDK, 2004). Rückmeldungen der externen Evaluation (vgl. Singh & Elmiger, 2017) und Diskussionen und Berichte zum Lehrmittel *Mille feuilles* in den Medien lassen vermuten, dass bei vielen Lehrpersonen sowohl die Grammatik als auch das «Wörtlilernen» nach wie vor dominieren und die Grammatik weiterhin «als solides systematisch didaktisches Fundament» (Piepho, 2003, S. 59) zu bestehen scheint.

Auseinandersetzung mit Überzeugungen und Haltungen

New World bietet Lerngelegenheiten, jedoch liegt die Verantwortung für den Lernprozess bei der Lehrperson. Damit Lehrmittel vermehrt als Hilfsmittel – als Ressource – genutzt werden, scheint eine Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen (Beliefs) und Haltungen (Attitudes) unausweichlich. Forschungsergebnisse zu den Beliefs und Attitudes von Lehrpersonen, insbesondere in Verbindung mit Bildungsreformen, deuten darauf hin, dass Lehrpersonen durch ihre eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen stark beeinflusst werden (Borg 2011; Brown 2009; Edwards 2013). Borg (2011) vertritt die Auffassung, dass in der Ausbildung von Lehrpersonen mehr Gewicht auf die Diskussion der Überzeugungen und Haltungen gelegt werden muss, und argumentiert, dass ein kognitiver Wandel (Conceptual Change) erforderlich ist, damit neue Ansätze in die Praxis übertragen werden können. Die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien und ihre Repräsentationen, wie zum Beispiel ihre eigenen Sprachlernerfahrungen, sind wichtige Aspekte, damit die Innovationen wenigstens teilweise ihren Weg ins Klassenzimmer finden.

Weitere Forschungsstudien zu den Überzeugungen von Lehrpersonen sind angezeigt, um festzustellen, inwieweit die eigenen Sprachlernerfahrungen der Lehrpersonen ihre Verwendung des Lehrmittels beeinflussen.

4.2 (K)ein Lehrmittel für unterschiedliche Unterrichtssettings / (K)eine sinnvollen Differenzierungsmöglichkeiten

Die dritte und vierte Herausforderung aus der Studie von Criblez und Nägeli (2011) werden zusammen diskutiert, da eigentlich beide das Thema Differenzierung betreffen. Die unterschiedlichen Unterrichtssettings könnten als äussere Differenzierung wahrgenommen, während die sinnvollen Differenzierungsmöglichkeiten eher zur inneren Differenzierung gezählt werden können.

Wie bereits erwähnt, wurde das Lehrmittel für Jahrgangsklassen entwickelt und lässt sich nicht problemlos für verschiedene Unterrichtssettings wie zum Beispiel Mehrjahrgangsklassen einsetzen. Ein Forschungsprojekt zu jahrgangsübergreifendem Unterricht – JüL (Fiechter et al., 2021; Schwab, 2021) hat einige Einblicke in die Verwendung von Lern- und Lehrmaterialien gegeben. Das Fazit war, dass es neue Lehrmittel braucht, damit die Lehrpersonen besser für diese Unterrichtssettings unterstützt werden.

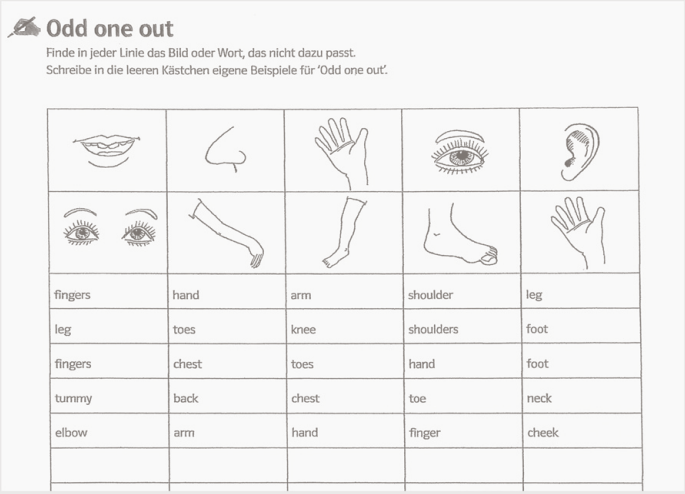
Diese Erkenntnis kann mit einer Inhaltsanalyse der vier meistverwendeten obligatorischen Englischlehrmittel an Primarstufen in der Schweiz zum Thema Differenzierung bestätigt werden (Schwab, 2019). Die Inhaltsanalyse zeigte auf, dass die Lehrmittel nur wenig Unterstützung anbieten, und zwar in Form von Übungen für starke oder schnelle *(strong or fast)* Lernende oder von Übungen für schwach oder langsam *(weak or slow)* Lernende.

Im *New World* Teacher's Book (2013, S. 4) finden wir folgende Hinweise für binnendifferenzierendes Material. Das Material steht

> *in Form von ergänzenden worksheets, interaktiven Übungen sowie Hörtexten auf der CD-ROM im Activity Book zur Verfügung. Für den Lernprozess kann aus unterstützenden (support) und weiterführenden (boost) Aktivitäten ausgewählt werden. [...] Das binnendifferenzierende Material trägt dazu bei, dass die Lernenden ihr Wissen individuell konsolidieren oder erweitern können. (Ebd. S. 4)*

Die Analyse der 11 Worksheets der Unit 2 aus *New World 1* ergab, dass 4 zur Unterstützung (support) für schwächere oder langsamere Lernende und 7 als weiterführende (boost) Aktivitäten gedacht waren. Leider handelt es sich bei 10 der insgesamt 11 Arbeitsblätter um geschlossene Aktivitäten, da es für alle einen Schlüssel im Teacher's Book gibt.

Abbildung B7 zeigt einen Ausschnitt eines Worksheets, das zur Unterstützung (support) angeboten wird. Aus den Videodaten wurde deutlich, dass dieses Arbeitsblatt viel Vermittlung durch die Lehrperson benötigt.



Odd one out

Finde in jeder Linie das Bild oder Wort, das nicht dazu passt.
Schreibe in die leeren Kästchen eigene Beispiele für 'Odd one out'.

fingers	hand	arm	shoulder	leg
leg	toes	knee	shoulders	foot
fingers	chest	toes	hand	foot
tummy	back	chest	toe	neck
elbow	arm	hand	finger	cheek

Abbildung B7: Worksheet 1 (support) aus New World 1, unit 2
© Klett und Balmer Verlag, Baar 2013

Obwohl die Anweisungen auf Deutsch verfasst sind, hatten viele Lernende grosse Probleme herauszufinden, was sie in dieser Übung genau machen sollten. Sobald die Lernenden das Konzept von «Odd one out» verstanden hatten, fand die Interaktion (meist auf Deutsch) geleitet von der Lehrperson mit allen Lernenden gleichzeitig statt.

Das Beispiel dieses «binnendifferenzierenden Materials» (*New World* Teacher's Book, 2013, S. 4) und wie es im Unterricht durchgeführt wurde, zeigt auf, dass wir hier nicht von innerer Differenzierung sprechen können. Nicht nur dieses Worksheet wurde von allen Lernenden gleichzeitig bearbeitet, sondern auch die Aktivitäten im Pupil's Book und im Activity Book wurden meist zeitgleich behandelt respektive bearbeitet.

Das folgende Beispiel aus dem TUTE-Projekt illustriert die Bedeutung der inneren Differenzierung und der Lernendenorientierung, aber auch die Rolle der Lehrperson.

Beispiel B

Dieses Beispiel zeigt die Arbeit von fünf Lernenden einer Klasse, die alle gleichzeitig mit dem Einheitsmodell auf die Übungen der Seite 20 vorbereitet wurden. Die fünf Bilder zeigen fünf unterschiedliche Outcomes. Sie entstanden etwa 15 Minuten nachdem die Lehrperson ihre Anweisungen gegeben hatte. Alle Aufnahmen wurden alle innerhalb von 2–3 Minuten während der gleichen Lektion gemacht.

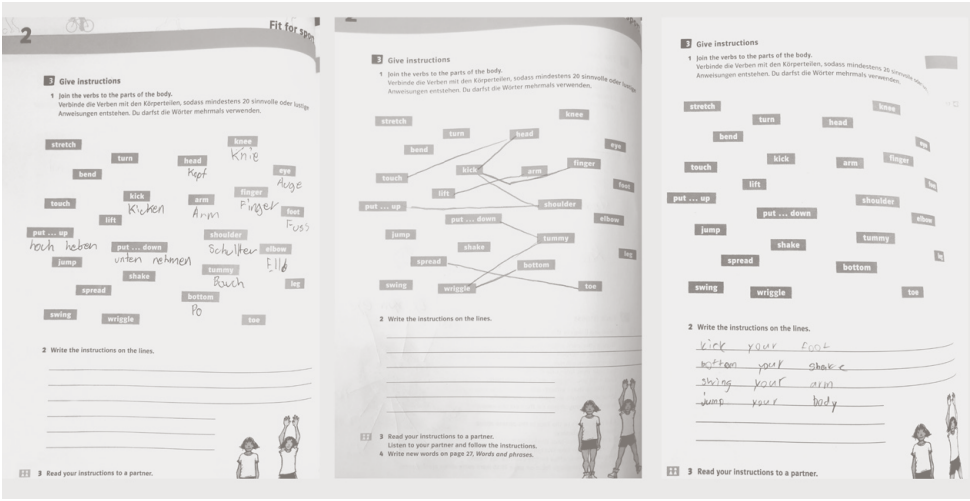


Abbildung B8: Beispiele 1 bis 3

Beim ersten Beispiel wurden mehrere Wörter auf Deutsch übersetzt, während beim zweiten Beispiel Verbindungslinien zwischen den Verben auf der linken Seite und den Körperteilen, rechte Seite, gezogen wurden. Bei einer genaueren Betrachtung dieser Linien fällt auf, dass das Verb kick drei Mal verwendet und mit head, arm und shoulder verbunden wurde. Das Verb wriggle wurde mit tummy verlinkt; bei diesen Verbindungslinien wäre ein Nachfragen und eine Rückmeldung zur Korrektheit wohl sinnvoll gewesen.

Beim dritten Beispiel sehen wir keine Übersetzung und auch keine Verbindungslinien. In der Übung 3.2. sind aber vier Anweisungen vorhanden; diese sind teilweise schlecht lesbar. Insbesondere bei der

zweiten Anweisung *bottom your shake* sowie bei der vierten Anweisung *jump your body* wäre auch hier eine Lernbegleitung sinnvoll gewesen.

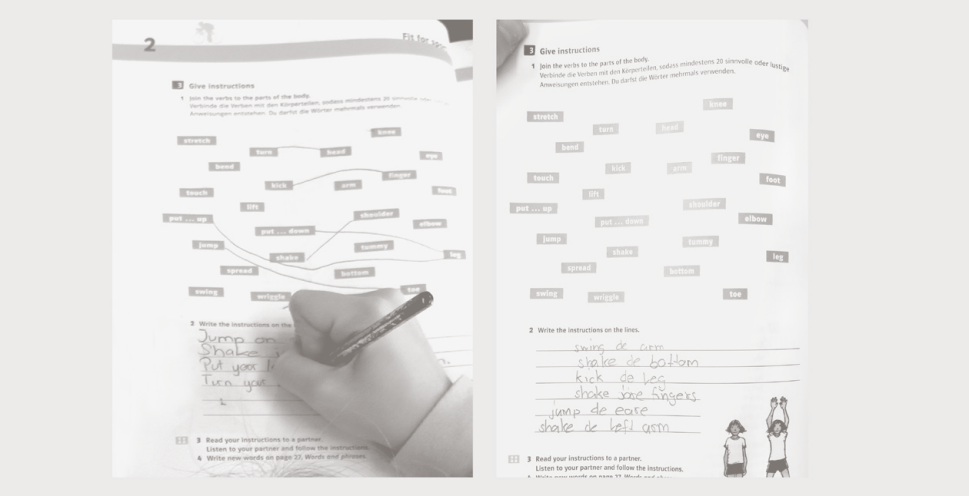


Abbildung B9: Beispiele 4 und 5

Beim vierten Beispiel sind auch vier Anweisungen teilweise sichtbar. Ein paar Linien wurden für die erste Übung gezogen, dadurch lässt sich vermuten, dass es sich bei der ersten Anweisung um den Körperteil *toe,* bei der zweiten um *shoulder* und bei der dritten um *leg* handeln könnte. Die vierte Anweisung ist noch in Bearbeitung, hier könnte es zu *turn your head* führen. Das letzte Beispiel zeigt weder Verbindungslinien noch Übersetzungen. Diese Lernende hat insgesamt sechs Anweisungen geschrieben: *swing the arm; shake the bottom; kick the leg; shake the fingers; jump the air?; shake the left arm* (Rechtschreibefehler sind korrigiert worden, Schwab). Diese Lernende könnte bereits (mündliche) Vorkenntnisse besitzen und deshalb die Übung 3.1 problemlos überspringen.

Die fünf Beispiele zeigen deutlich, wie wichtig Lernendenorientierung und die damit verbundene Differenzierung und Individualisierung sind. Reusser (2022) verwendet anstelle von Differenzierung die Bezeichnung adaptive Lernunterstützung und betont die Wichtigkeit und Bedeutung der Unterrichtsplanung inklusive didaktischer Rekonstruktion

oder «kognitiver Selbsterfahrung» (Beck et al., 1986, zitiert in Reusser, 2022, S. 347), damit die Lehrperson zu einer «gedanklich einfühlsamen Lernbegleitung fähig» (Reusser, 2022, S. 347) ist.

Seitens der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern bestehen keine Vorschriften, dass ein (obligatorisches) Lehrmittel Wort für Wort, Zeile für Zeile, durchgenommen werden muss. Lehrpersonen haben die Freiheit, selbst zu entscheiden, was, wie viel und wie sie das Angebot des Lehrmittels im Unterricht verwenden wollen. Denn «Nicht das Medium bestimmt die Qualität des Unterrichts, sondern sein Umgang damit» (Decke-Cornill & Küster, 2010, S. 99). Nur die Lehrperson kennt ihre Lernenden und kann dementsprechend individualisieren und differenzieren und somit eine adaptive Lernunterstützung bieten.

5 Fazit Einblick in den Fremdsprachenunterricht – neue Konzepte in der Praxis

Die Ergebnisse des TUTE-Forschungsprojektes bestätigen die Feststellung von anderen Studien und Publikationen zum Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien für den Englischunterricht (siehe z. B., Bolster, 2014; Bouckaert, 2017; Guerrettaz & Johnston, 2013; Hutchinson, 1996; Menkabu & Harwood, 2014; Sampson, 2009; Tomlinson, 2015, 2018). Die Lehrpersonen nutzten das Lehrmittel auf unterschiedliche Art und Weise und hielten sich in unterschiedlichem Masse an die Materialien. Trotz dieser Unterschiede wurde das Lehrmittel von den meisten Lehrpersonen unterrichtsleitend (vgl. Adamina & Mayer, 2011) verwendet. Die Daten beruhen jedoch auf einem kleinen Sample mit nur sechs Lehrpersonen, respektive zehn Lehrpersonen insgesamt, sodass die Aussagen nicht generalisiert werden können.

Die gewonnenen Ergebnisse führten zu verschiedenen Vermutungen, die durch weitere Analysen bestätigt werden konnten. Die Analyse der Typen (vgl. Tabelle B5) der durchgeführten Aktivitäten zeigte auf, dass hier viele geschlossene Übungen mit etlichen Matching und Copying Exercises und wenig bis keine offenen Aufgaben (vgl. Ansatz TBL)

zum Einsatz kamen. Die geschlossenen Übungen boten den Lernenden wenig Gelegenheit für kommunikative Interaktionen. Das sprachliche Handeln, einer der wichtigsten Aspekte im Lernprozess, fand selten statt. Zudem hatten die Lernenden wenig Gelegenheit Higher-Order Thinking Skills einzusetzen, da die geschlossenen Übungen den Lower-Order Thinking Skills (Bloom Level 1–2; Anderson & Krathwohl, 2001) zugeordnet werden müssen.

Weitere Analysen der Videodaten bestätigten die Vermutung eines Einheitsunterrichts. Thaler (2012) beschrieb den Einheitsunterricht mit den 7 G: *gleiche* Lehrperson, *gleichaltrige* Schülerinnen und Schüler, *gleiches* Material, *gleicher* Raum, *gleiches* Ziel, *gleiche* Methoden und *gleiches* Tempo. Der beobachtete Einheitsunterricht scheint durch den eng strukturierten Aufbau des Lehrmittels *New World* begünstigt zu werden. Lehrpersonen können mit einem so stark strukturierten Aufbau leicht zu einer sogenannten Türklinkendidaktik verleitet werden. Die Verwendung einer Türklinkendidaktik verlangt keine eigentliche Unterrichtsplanung und lässt dadurch wenig Lernendenorientierung zu, da die Verlage Lehrmittel für «Durchschnittsschüler / innen» (Fäcke, 2016, S. 41) produzieren.

Verlage werben gerne mit einer einfachen Handhabung der Lehrmittel, wie das Beispiel der Überarbeitung von *New World* mit dem Slogan «Englisch unterrichten leicht gemacht» zeigt. Dies kann Lehrpersonen verleiten, ohne eigentliche Unterrichtsplanung zu unterrichten. Damit Lehrpersonen nicht das Buch (vgl. unterrichtsleitend), sondern Lernende unterrichten, individuelle Lernwege und adaptive Lernunterstützung anbieten können, wird neben dem Wissen über die Beschaffenheit und Ziele des Lehrmittels eine sorgfältige und detaillierte Unterrichtsplanung notwendig.

Bei der Analyse der von den Lehrpersonen hinzugefügten Aktivitäten wurde ersichtlich, dass die Lehrperson ohne Unterrichtserfahrung mit dem Lehrmittel *New World* bedeutend mehr Aktivitäten hinzufügte als die Lehrperson, die am meisten Erfahrung mit dem Lehrmittel rückmeldete. Die Kreation und Verwendung von Lapbooks machte dies möglich. Durch das Hinzufügen des Lapbooks und einiger zusätzlicher

angepasster Aktivitäten demonstrierte die Lehrperson, wie wenig es braucht, um das Lehrmittel aufzutauen *(defreeze),* wie eine geschlossene Aktivität geöffnet werden kann, um sie kreativer zu gestalten, sodass die Lernenden kognitiv und affektiv aktiviert und engagiert sind.

Das Beispiel mit der Verwendung von Lapbooks kann als lehrmittelgestützter Unterricht bezeichnet werden. Das Auftauen des Lehrmittels mit den Lapbooks führt dazu, dass vermehrt offene Aufgaben angeboten werden, die zu einer inneren Differenzierung beitragen können. Mehr zu einem lehrmittelgestützten Englischunterricht folgt in Teil C.

C Ein Ausblick mit Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht im Zyklus 2

In Teil B standen Lehrpersonen und wie sie das Lehrmittel *New World* im Englischunterricht im Zyklus 2 einsetzen im Mittelpunkt. Die Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten TUTE sowie JüL führten zur Vermutung, dass noch einige Herausforderungen zu bewältigen sind, bevor von einer erfolgreichen Umsetzung der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts berichtet werden kann.

Sowohl in Teil A als auch in Teil B wurde auf die überaus wichtige Rolle der Lehrperson bei der Umsetzung der Reform im Fremdsprachenunterricht hingewiesen. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Studien bestätigten, dass das Lehrmittel meist unterrichtsleitend eingesetzt wird und es dadurch zu einem Unterricht mit wenig Differenzierung und Lernendenorientierung kommt (vgl. 7 Gs Thaler, 2012). Ein lehrmittelgestützter Unterricht, wie er in diesem Teil angeregt wird, verwendet das Lehrmittel als Hilfsmittel und als Ressource. Damit das Lehrmittel als Hilfsmittel eingesetzt werden kann, braucht es jedoch eine Unterrichtsplanung. Diese kann kurz-, mittel- und auch langfristig sein.

Abschliessend werden ein paar Strategien – Teaching Strategies – als Schatzkiste für die Hand der Lehrperson angeboten. Die Unterrichtsplanung und die Verwendung einiger dieser Teaching Strategies können Lehrpersonen bei der Begleitung der Lernenden unterstützen. Die Strategien bieten zudem Anregungen für eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts.

Sämtliche Anregungen richten sich an die Lehrperson, denn: «Auf den Lehrer kommt es an» (Zierer, 2014, S. 11). Wie bereits mehrmals erwähnt, ist nicht das Lehrmittel massgebend für einen guten Unterricht, sondern die Lehrperson, d. h. das Lehrerhandeln (vgl. Beywl & Zierer, 2013).

1 Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht

Die Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht können keine Tiptopf-Rezepte (vgl. Wittwer, 2023) sein, denn der Unterricht ist für jede Lerngruppe individuell zu planen und anzupassen. Die erste Anregung sollte mit wenig Aufwand umsetzbar sein, die zweite Anregung bedingt etwas mehr Aufwand, während die dritte Anregung die zeitintensivste sein dürfte. Die Anregungen stehen im Zusammenhang mit dem Aufwand und sind unterteilt in (1) kurzfristig (Planung einer Lektion), (2) mittelfristig (Planung einer Unit) und (3) langfristig (Unterrichtsplanung; Planungskompetenz).

1.1 Anregung kurzfristig umsetzbar

Als Anregung für kurzfristig planbare lehrmittelgestützte Aktivitäten wurde eine Seite aus dem Pupil's Book von *New World 1* gewählt. Das Beispiel ist aus der Unit 3 mit dem Thema *Shapes and colours* und für die Anregung wird die Seite 24 aus dem Pupil's Book mit den Aktivitäten 5.1–5.4 verwendet.[1]

1 Die Bearbeitung der Seite 24 ist als optional gekennzeichnet, Teacher's Book, 2013, S. 92.

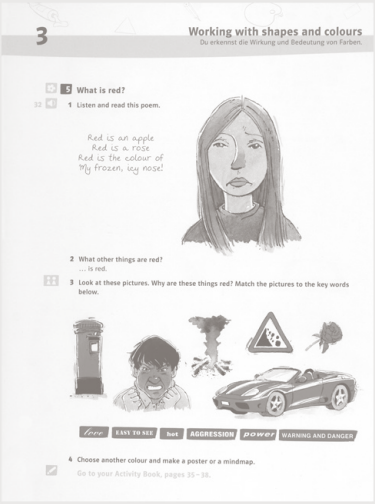


Abbildung C1: New World 1, Pupil's Book, Unit 3, S. 24 © Klett und Balmer Verlag, Baar 2013

Die Aktivitäten auf Seite 24 starten mit der Frage «What is red?». Weiter unten auf der Seite sehen wir sechs rote Gegenstände sowie sechs Stichwörter *(love, easy to see, hot, aggression, power, warning and danger),* die den Gegenständen zugeordnet werden können.

Für eine kurze Analyse der Seite 24 können die sechs Fragen zum Ansatz von Task-Based Language-Teaching[2] (Willis & Willis, 2007) zur Beurteilung, wie *task-like* eine Aktivität ist, zu Hilfe genommen werden:

1. Does the activity engage learners' interest?
2. Is there a primary focus on meaning?
3. Is there an outcome?
4. Is success judged in terms of outcome?
5. Is completion a priority?
6. Does the activity relate to real world activities?

(Willis & Willis, 2007, S. 13)

2 Der Sprachlernansatz Task-Based Learning and Teaching (TBLT) wurde kurz in Teil A und etwas ausführlicher in Teil B erwähnt.

Nach der Beantwortung dieser Fragen können weitere sechs Fragen (vgl. Tomlinson & Masuhara, 2018) hilfreich sein. Diese sechs Fragen werden mithilfe des *New World 1* Teacher's Book, beantwortet.

	Fragen	New World Teacher's Book, S. 92	Analyse Schwab / S. 24
1.	Was ist das Ziel der Aktivität?	Ziel «What is red?»: «Reflexion über die Bedeutung sowie Bewusstmachen der Wirkung von Farben in unserer Kultur und anderswo»	Das Ziel der Reflexion und Bewusstmachung kann nur durch Verwendung der Schulsprache erreicht werden.
2.	Welche Kompetenzen stehen im Mittelpunkt?	Teilkompetenzen: Im Vordergrund steht das Sprechen: aufzählen, diskutieren, beschreiben.	Aufzählen, d.h. Farben aufzählen, kann als Konsolidierungsphase bezeichnet werden und sollte gut erreichbar sein. Hier von Diskutieren in Englisch zu schreiben, scheint doch ein wenig zu anspruchsvoll, dazu gehört auch das Beschreiben.
3.	Was sollten die Lernenden danach können?	Hauptlernziel: die Wirkung und Bedeutung von Farbe erkennen	Dieses Lernziel scheint sich besser für Schulfächer wie BG und NMG zu eignen, dazu muss die Schulsprache verwendet werden.
4.	Was soll die Aktivität bei den Lernenden bewirken?	Reflexion: Was hast du Neues über die Farbe Rot erfahren? Wenn Rot deine Lieblingsfarbe ist, warum ist sie das?	Auch hier muss die Schulsprache verwendet werden.
5.	Was möchte ich, dass die Lernenden tun?	Frage an Lehrperson, kann Teacher's Book nicht beantworten.	Aufgrund der Antworten zu den Fragen 1–4 sollten die Aktivitäten geändert, respektive gestrichen werden.
6.	Wie kann ich erreichen, dass die Aktivität das bewirkt, was ich von den Lernenden erwarte?	Frage an Lehrperson, kann Teacher's Book nicht beantworten.	Aufgrund der Antworten zu den Fragen 1–4 sollten die Aktivitäten ersetzt oder stark angepasst werden.

Tabelle C1: 6 Fragen zur Analyse von Aktivitäten[3]

3 Übersetzt und adaptiert aus Tomlinson und Masuhara (2018)

Fazit der Analyse: Das Thema Farben eignet sich sehr gut für Sprachvergleiche (L1; L2; Ln) und für interkulturelle Aktivitäten (Didaktik der Mehrsprachigkeit). Die Aktivitäten auf Seite 24 scheinen jedoch eher geeignet für Diskussionen und Reflexionen in der Schulsprache.

Anregung kurzfristig umsetzbar (siehe Kasten C1)

Ich rege an, die Idee mit der Lieblingsfarbe (Teacher's Book, S. 92) aufzunehmen und zur Konsolidierung der Vokabeln zum Thema Farben einzusetzen. Dazu werden Vokabeln von Gegenständen aus der Lebenswelt der Lernenden aktiviert, diese werden zum Beispiel teilweise in der Unit 4 mit dem Thema *Food to the test* wieder aufgenommen.

Anregung C1 Anpassung und Modifikation Seite 24 (Pupil's Book)

Vorbereiten
Zusatzmaterial: Farbkarten, Farbenlehre, Farben (Visualizer?) unscharfe Aufnahme, z. B. von einem Postauto zur Illustration der Farbe Gelb.
Zur Unterstützung je nach Lieblingsfarbe: Internet: https://7esl.com/things-that-are-yellow/; Papier (A3) farbig; Laptops / Tablets; Postkarten von Kunstmuseen (evtl. aus BG-Vorrat?)

Realisieren / Umsetzen
Warm-up (and pre-task): What is your favourite colour?
(Reihum, Lehrperson schreibt genannte Farben auf Wandtafel).
Next: Which is the most favourite colour – which is the least favourite colour in this class?
Weiterfahren entweder mit favourite or least favourite colour (hoffentlich eine Farbe, die in der Umgebung eingesetzt wird. Die Farbe Gelb wäre zum Beispiel ideal).

Vorbereiten auf Task:
Teacher: Do you know things that are yellow? What is yellow? Evtl. eine unscharfe Aufnahme von einem Postauto kurz zeigen (Visualizer) oder nur einen kleinen Ausschnitt / Puzzleteil langsam Ausschnitt erweitern und Lernende zum Raten anregen. Es darf in der Schulsprache geraten werden, die Lehrperson ergänzt jeweils mit dem Begriff des genannten Gegenstands auf Englisch (evtl. mit Festhalten an Tafel).

Task (Group work):.
Create a poster, a mindmap, a Power Point, a Padlet, etc. to show at least **5 items** that illustrate your favourite colour. Name the items and share your result with the other groups. (Group building: e.g., same colour = group)

Begleitung/Unterstützung/**Scaffolding**
(Lehrperson, adaptive Lernunterstützung):
— Teacher can ask: Where can we find this colour?
Do you know a fruit, a vegetable, an animal, a flower, etc.
— Material: Postkarten, von Kunstmuseen zur Verfügung gestellt, Website, z. B. https://7esl.com/things-that-are-yellow/ (Hier einfach Farbe ändern).

Varianten:
— Lernende mit bereits guten Sprachkenntnissen: Research facts and meaning of your favourite colour (same website 7esl.). Reflect on the meaning of your chosen colour in different cultures (and languages). Create a poster, a mindmap, etc., to share with your classmates.
— Anregung Didaktik der Mehrsprachigkeit: Sprachvergleiche L1, L2, L3, Ln (Ergänzen mit Herkunftssprachen im Klassenzimmer) der Farben siehe Warm-up; Bedeutung einzelner Farben je nach Kultur.

Nach dem Austausch der Resultate, muss zur Diskussion von Wirkung und Bedeutung im 5. Schuljahr der Primarstufe auf die Schulsprache zurückgegriffen werden. Idealerweise kann das Thema Farben in anderen Schulfächern, wie zum Beispiel BG oder NMG, wieder aufgenommen werden.

Die sechs Fragen von Willis und Willis (2007) und die sechs Fragen von Tomlinson und Masuhara (2018) sollten sich Lehrpersonen vermehrt bei der Planung des Englischunterrichts stellen, denn so können geschlossene Aktivitäten des Lehrmittels kriteriengeleitet und ohne grossen Aufwand in halboffene oder sogar offene Aufgaben umgewandelt werden. Sobald mehr aufgabenähnliche und offene Aktivitäten vorhanden sind, bieten diese auch ein besseres Angebot der Differenzierung. Offene Aufgaben bieten eine natürliche Differenzierung, nicht zuletzt deshalb braucht es mehr offene Aufgaben in Lern- und Lehrmaterialien.

1.2 Mittelfristig umsetzbare Anregungen

Für eine kriteriengeleitete Analyse einer ganzen Unit kann eine Liste mit sieben Schritten (Tomlinson & Masuhara, 2018) verwendet werden (vgl. Abbildung C2). Die Durcharbeitung und Beantwortung der Schritte unterstützt Lehrpersonen auf dem Weg zu einem lehrmittelgestützten Unterricht und hilft, geschlossene Aktivitäten zu erkennen und sie in halboffene und offene Aufgaben umzuwandeln.

1.2.1 Anregung zur Öffnung von Aktivitäten einer Unit

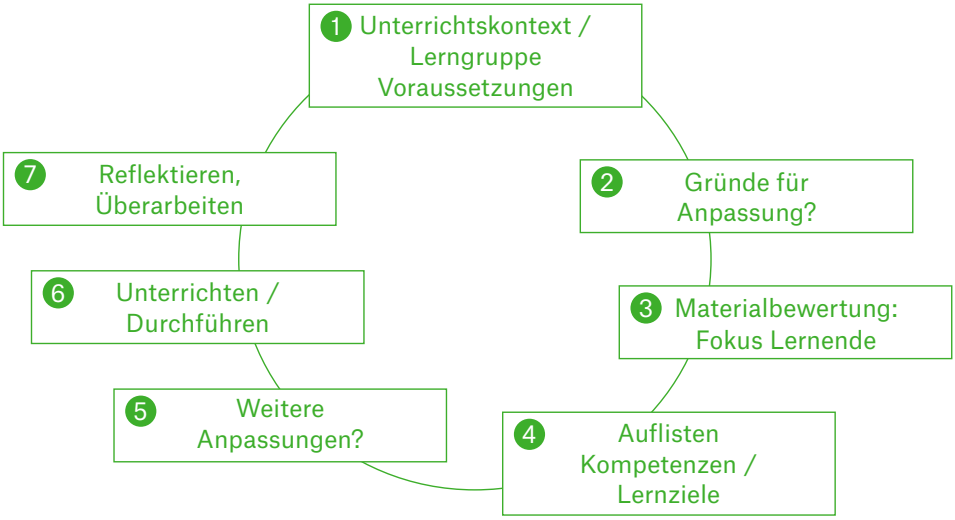


Abbildung C2: 7 Schritte zur Öffnung von Aktivitäten (in Anlehnung an Tomlinson & Masuhara, 2018)

Die Durcharbeitung aller sieben Schritte empfiehlt sich vor allem für die Planungsarbeiten vor Beginn einer neuen Unit. Die ersten zwei Schritte stellen sicher, dass das Konzept der Lernendenorientierung berücksichtigt und im Unterricht umgesetzt wird.

Die Schritte 3–5 können anhand der sechs Fragen von Tomlinson und Masuhara (2018) (vgl. Tabelle C1) durchgegangen werden, um die Anpassungen prinzipiengeleitet vorzunehmen.

1.2.2 Anregung zur Evaluation von Arbeitsblättern (Worksheets)

Die Arbeitsblätter und deren Funktion wurde bereits im Teil B erläutert (siehe Teil B, 4.2). Der Verlag bietet die Worksheets zur Binnendifferenzierung für zwei Niveaus an, entweder als *support* (unterstützend) oder als *boost* (ergänzend), respektive als «Zusatzmaterial für gute S» (Teacher's Book, 2013, S. 15). Die gewonnenen Einblicke in den Umgang mit den Arbeitsblättern haben jedoch aufgezeigt, dass selten bis nie auf die zwei verschiedenen Niveaus geachtet wird, d. h. dass alle Lernende das gleiche Arbeitsblatt zum gleichen Zeitpunkt bearbeitet haben.

Eine Anregung für eine kriteriengeleitete Evaluation von Arbeitsblättern wird nachfolgend anhand einer Checkliste aufgezeigt. Die Checkliste ist in Anlehnung an McGrath (2016) entstanden und fusst auf fünf Grundsätzen: (1) Lokalisierung: die Materialien sollten von den Lernenden als relevant wahrgenommen werden respektive im Kontext der Lebenswelt der Lernenden stehen; (2) Individualisierung: auf unterschiedliche Lern- und Lernerprofile eingehen respektive Strategien zur Förderung der Selbstregulation anbieten; (3) Personalisierung / Humanisierung: die Lernenden sollen ermutigt werden, über sich selbst und ihre Erfahrungen zu sprechen / schreiben respektive der Input soll die Lernenden engagieren / motivieren; (4) Vereinfachung / Komplexität: angemessenes Niveau der Herausforderung dank Scaffolding (vgl. *Zone of Proximal Development*, ZPD) respektive die *Higher-Order Thinking Skills* der Lernenden aktivieren (kognitive Dimensionen Blooms Taxonomie); und (5) Vielfalt: Abwechslung bieten, verschiedene Lernwege respektive Outcomes zulassen (Prozess, Produkt usw.). Zum Schluss der Analyse bleibt stets die Frage, welchen Nutzen die Lernenden individuell aus der Arbeit mit dem Arbeitsblatt ziehen können.

Mit dem Angebot der Worksheets des Lehrmittels *New World* für die Binnendifferenzierung sind insbesondere die Antworten zu (2) Individualisierung, (4) Vereinfachung / Komplexität und zu (5) Vielfalt von besonderer Bedeutung.

	Does the worksheet …	–	=	+
(1) Localisation	provide a relevant topic/activity for our learners			
	provide a context that learners are familiar with			
(2) Individualisation	cater for different learner profiles and learning styles			
	include language learning strategies and lead to learner autonomy			
(3) Personalisation/ Humanising	encourage learners to talk/write about themselves and their experiences			
	make language input more engaging			
(4) Simplification Complexification	encourage higher-level thinking skills			
	help make language input more accessible (scaffolding)			
(5) Variety	allow learners to choose different paths (process)			
	allow for a variety of outcomes (products)			
Overall	**How will completing the worksheet benefit learners?**			

Tabelle C2: Checklist – Evaluating Worksheets

Wie bereits erwähnt, sind insbesondere die Antworten zu (2), (4) und (5) von grosser Bedeutung, damit die Lernenden gehaltvoll, adaptiv unterstützt werden können.

Damit Anpassungen und Ergänzungen mit Scaffold-Angeboten gemacht werden können, sollten die Verlage vermehrt Arbeitsblätter anbieten, die sich digital bearbeiten lassen. Zudem können digitale Medien wie zum Beispiel Edu-Apps für interaktive Übungen genutzt werden (siehe unten: Teaching Strategies). Dabei ist nicht zu vergessen, dass auch digitale Medien vor ihrem Einsatz evaluiert und analysiert werden müssen.

Die Checkliste und die sechs Fragen von Tomlinson und Masuhara (2018) ergänzen und überlappen sich teilweise. Es gilt auch zu beachten, dass ein Lehrmittel nicht nur aus reichhaltigen Lernaufgaben bestehen kann, sondern auch Übungen (Focus-on-Form Activities; Closed Exercises) beinhalten muss, damit Lernende adaptiv unterstützt werden können.

1.3 Langfristig umsetzbare Anregungen

Das Thema Unterrichtsplanung scheint ein wenig in Vergessenheit geraten zu sein (vgl. Wernke & Zierer, 2017). In einem bekannten Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) wird die Planungskompetenz stiefmütterlich behandelt. Wernke und Zierer (2017) haben deshalb in ihrer Publikation zum Thema Unterrichtsplanung die Planungskompetenz ins Zentrum des didaktischen Dreiecks gesetzt (siehe Abbildung C3).

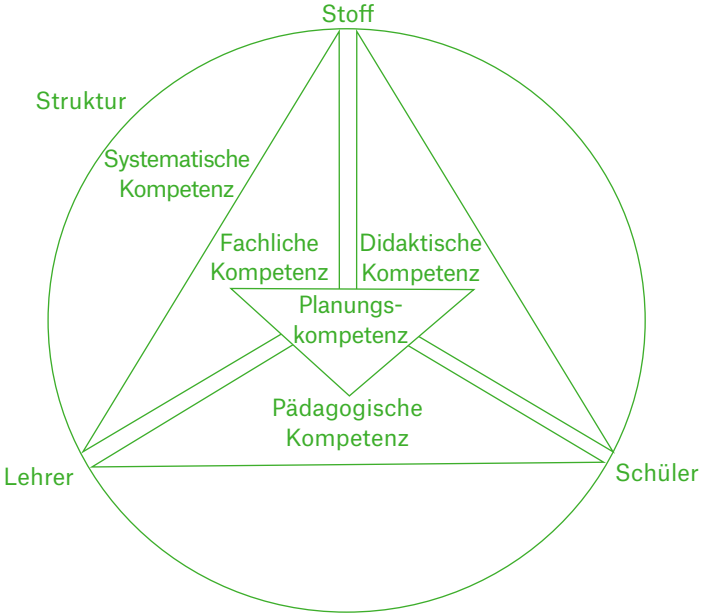


Abbildung C3: Didaktisches Dreieck nach Wernke und Zierer (2017)

In Anlehnung an Baumert und Kunter (2011) und Kalcsics und Wilhelm (2017) wurde für die Ausbildung von Primarlehrpersonen eine Übersicht von professionellen Kompetenzen für das Fach Englisch (vgl. Abbildung C4) erarbeitet. Die Aspekte professioneller Kompetenzen beinhalten die drei Teile: (1) Fachwissen, (2) fachdidaktisches Wissen und (3) psychologisch-pädagogisches Wissen.

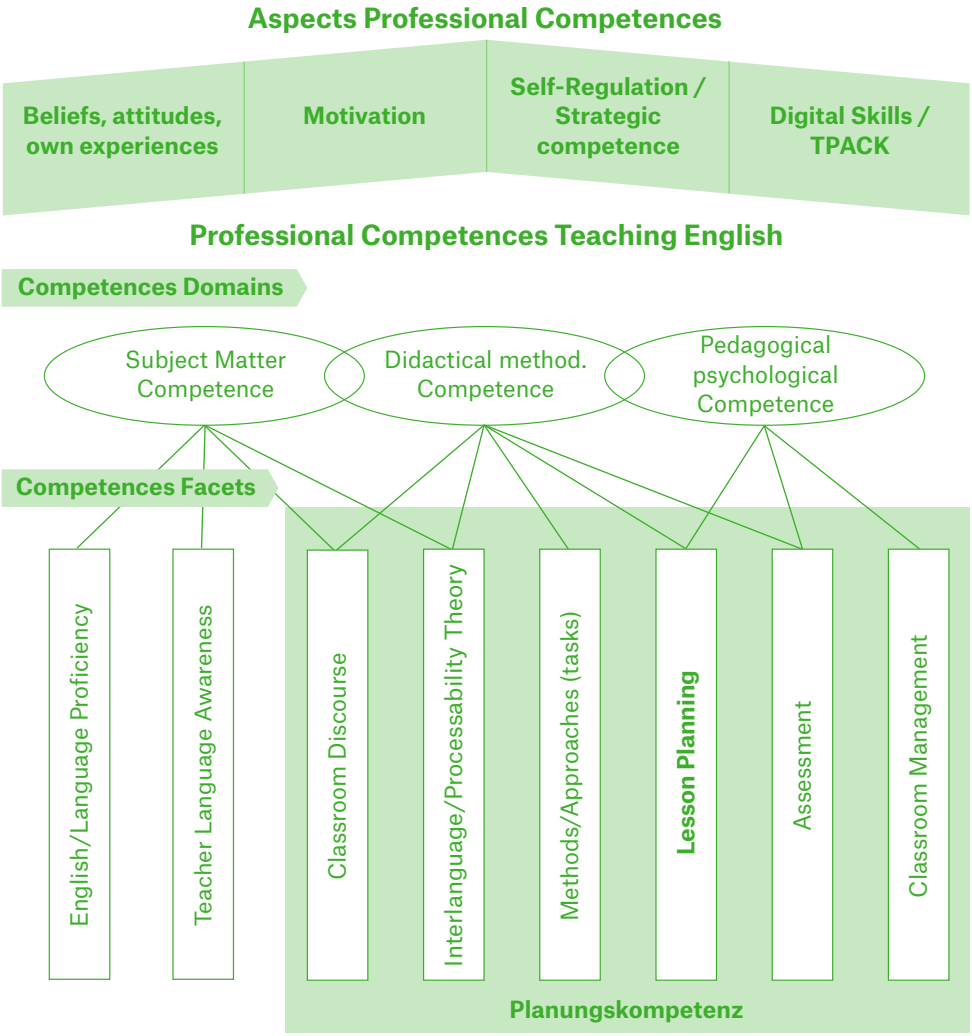


Abbildung C4: Aspekte professioneller Kompetenz im Fach Englisch (eigene Grafik in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011; Kalcsics & Wilhelm, 2017)

Neben den Aspekten Überzeugungen und Werthaltungen; Motivationale Orientierung; und Selbstregulation gehört im 21. Jahrhundert auch das Wissen und Können im Zusammenhang mit den Digital Skills zu

den professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen. Die drei Domänen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen können nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden, sie beeinflussen sich gegenseitig und sind Bestandteile der Planungskompetenz (vgl. Wernke & Zierer, 2017; Abb. C3). Das professionelle Handeln im Englischunterricht sollte auf Fachwissen und fachdidaktisches Wissen beruhen, damit die Lehrperson das Lehrmittel nicht als Leitmedium mit dem Angebot von einem Einheitsunterricht, sondern eine adaptive Lernunterstützung (Reusser, 2022) anbieten kann. Zum Beispiel wird Fachwissen benötigt, um die Herausforderungen der verschiedenen Aktivitäten beurteilen zu können; das Fachwissen spielt aber auch für die diagnostische Kompetenz (vgl. Doff, 2016; Hallet, 2011) eine wichtige Rolle. Die diagnostische Kompetenz ist wichtig, um eine adaptive Lernunterstützung und -begleitung anbieten zu können.

Mit der Arbeit an den verschiedenen Aspekten der professionelle Handlungskompetenz sind Lehrpersonen besser in der Lage, Lernende kognitiv und affektiv motivieren zu können, geschlossene Aktivitäten aufgabenbezogen zu gestalten und Aktivitäten in Lehrmitteln kreativer zu nutzen, mit anderen Worten das Lehrmittel als Hilfsmittel oder Ressource und nicht als Leitmedium einzusetzen.

1.3.1 Planungskompetenz

Die Aspekte, die die Planungskompetenz beeinflussen, wurden für diesen Beitrag auf der Abbildung (vgl. C4) hervorgehoben. Der Aspekt Lesson Planning wurde in der Abbildung hervorgehoben, um der Unterrichtsplanung mehr Gewicht zu geben. Gemäss der Abbildung haben mehrere Facetten Einfluss auf die Planungskompetenz.

In der Allgemeinen Didaktik werden für die Unterrichtsplanung gerne fünf Phasen oder fünf Schritte eingesetzt. Im Rahmenmodell (Manz & Schönenberger, 2020) finden wir die fünf Schritte: Klären, Entscheiden, Entwickeln, Realisieren und Reflektieren (vgl. Abbildung C5).

Klären	*Voraussetzung:* (1) fachliche/überfachliche, (2) personale/soziale (3) strukturelle Sachanalyse, Begründungsanalyse
Entscheiden	Kompetenzorientierung inkl. Fokus, Lernprozess, didaktische Strukturierung des Materials, definieren fachlicher/überfachlicher Lernziele
Entwickeln (Gestalten)	Lehr- & Lernarrangement, Lernaufgaben, Beurteilung (Rückmeldungen aktueller und weiterer Lernprozess)
Realisieren (Konkretisieren)	Verlaufsplanung, Feinplanung (Vermittlungsstrategien: lernorientiert, sachorientiert, handlungsorientiert), Unterricht durchführen & adaptieren
Reflektieren (Überprüfen)	*Nach Unterricht:* Fokus der Reflexion auf Gelingensbedingungen & Optimierungsmöglichkeiten; Anpassungen notieren

Abbildung C5: 5 Phasen (in Anlehnung an Manz & Schönenberger, 2020)

Die fünf respektive sechs Phasen des Rahmenmodells können problemlos für die Unterrichtsplanung mit einem obligatorischen Lehrmittel adaptiert werden. Obschon alle Phasen wichtig sind, sollte besonderer Wert auf die ersten drei Phasen gelegt werden. Die ersten drei Phasen (vgl. Abbildung C5) werden der Tiefenstruktur zugeordnet, während die Phase Realisieren der Oberflächenstruktur zugeteilt wird. Die Planungsphasen, die der Tiefenstruktur zugeordnet werden können, braucht es, damit Lehrpersonen (1) Lernprozesse initiieren und arrangieren, (2) zum Lernen und zur Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen anleiten, (3) Lernaufgaben und Aufträge einführen, (4) die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen und begleiten; (5) Rückmeldungen zu Lernprozessen und -ergebnissen geben; und (6) das weitere Lernen diagnostizieren und vorausschauend planen können (Adamina, 2020, S. 21).

Die ersten drei Phasen geraten beim Unterricht mit einem obligatorischen Fremdsprachenlehrmittel gerne in Vergessenheit. Insbesondere, wenn das Lehrmittel stark strukturiert ist und im Begleitband Lektionsplanungen angeboten werden. Diese Planungsangebote der Verlage beinhalten meist ausschliesslich Aspekte, die der Oberflächenstruktur

zugeordnet werden, wie Verlaufs- und Feinplanung. Leider finden wir selten Planungen, die auch Tiefenstrukturen aufweisen. Mit einer Unterrichtsplanung, die vermehrt Tiefenstrukturen berücksichtigt, kann die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung mit einem obligatorischen Lehrmittel erfüllt werden.

1.3.2 Lehrwerkskompetenz

Damit die Tiefenstrukturen für den Unterricht eine Rolle spielen können, müssen Lehrpersonen auch über eine Lehrwerkskompetenz (Thaler, 2012) verfügen. Die Lehrpersonen müssen die Beschaffenheit und Ziele des Lehrmittels, der angebotenen Materialien, sehr gut kennen. Zur Beschaffenheit gehören sämtliche Komponenten eines Lehrmittels. Je nach Lehrmittel und Verlag können diese im 21. Jahrhundert mehr als 20 Teile und auch mehrere digitale Tools umfassen. Dabei handelt es sich weniger um die Auswahl eines Lehrmittels, sondern mehr um dessen Verwendung und darum, wie genau Lehrpersonen das Lehrmittel im Unterricht einsetzen, aber auch darum, nach welchen Kriterien und Prinzipien die Aktivitäten ausgewählt, adaptiert, eingeführt, geübt, begleitet, transferiert und rückgemeldet werden.

Anhand des Rahmenmodells zur Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts von Wullschleger und Birri (2014) wird versucht, die Einflüsse der Lehrwerkskompetenz zu verdeutlichen.

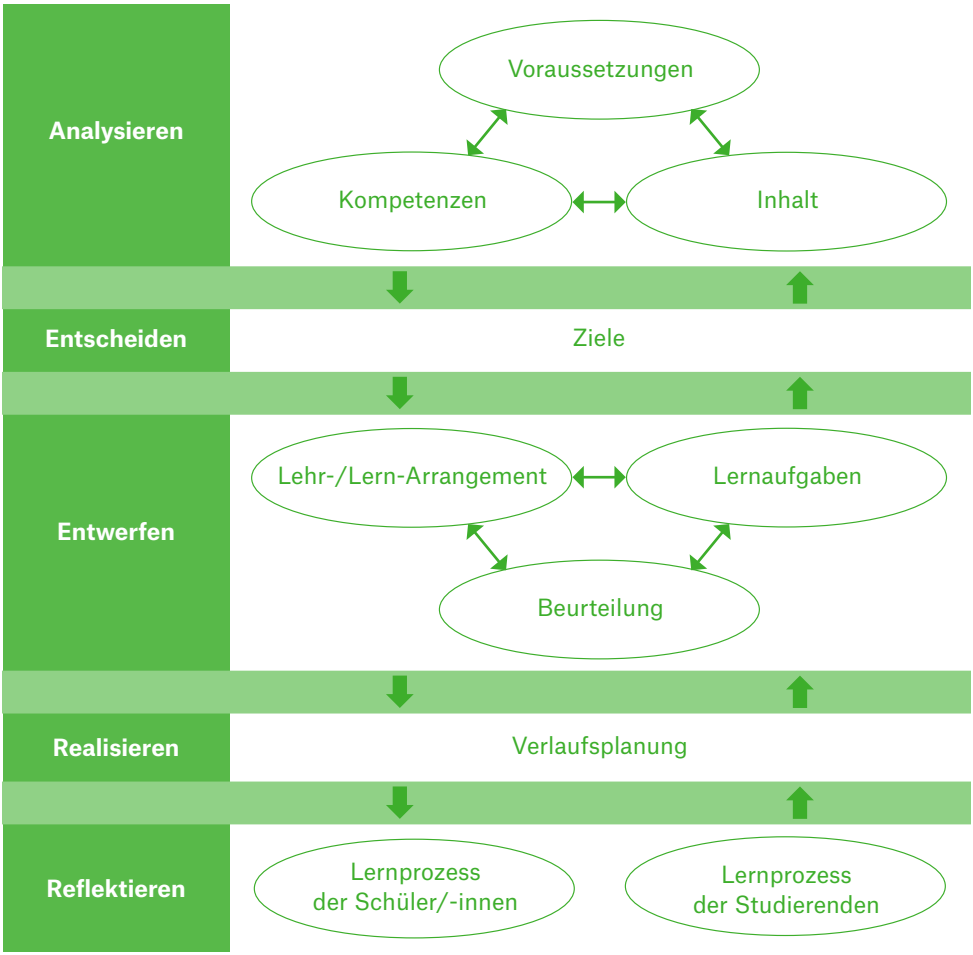


Abbildung C6: Fachdossier Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung PHSZ, 2022, S. 6

Lehrwerkskompetenz (LK) braucht es für jede der fünf Phasen. In der ersten Phase, Analysieren, können die Inhalte zusammen mit den Kompetenzen grösstenteils der LK zugeordnet werden. In der zweiten Phase, Entscheiden, wird zuerst die LK eine Rolle spielen, damit geplant werden kann. In der dritten Phase, Entwerfen, kommt die LK stark zum Tragen, wenn es um das Entwerfen der Lehr-Lern-Arrangements, der Lernaufgaben und der Beurteilung geht. Diese Phase der Unterrichtsplanung darf nicht nur dem Lehrmittel überlassen werden. Diese Phase kann zu

Beginn mit einem neuen Lehrmittel viel Zeit in Anspruch nehmen; sie ist aber äusserst wertvoll, damit mehr offene Aufgaben und somit mehr kognitive und affektive Aktivitäten angeboten werden. Erst im vierten Schritt kommen wir zur Verlaufsplanung (vgl. Lektionsplanungen der Lehrmittelverlage).

2 Teaching Strategies – Treasure Chest

Nachfolgend werden ein paar Strategien aufgelistet, die die Lehrpersonen im Rahmen der Lernendenorientierung zum Differenzieren und Individualisieren in ihrem Unterricht einsetzen können. Die meisten dieser Strategien eignen sich für verschiedene Schulfächer und unterstützen Lehrpersonen beim Angebot einer inneren Differenzierung.

In diesem Beitrag wird die Bezeichnung Teaching Strategies und die Definition von Taka verwendet: «Teaching Strategies refer to everything teachers do or should do in order to help their learners learn» (2008, S. 19 zitiert in Gehring, 2021, S. 299).

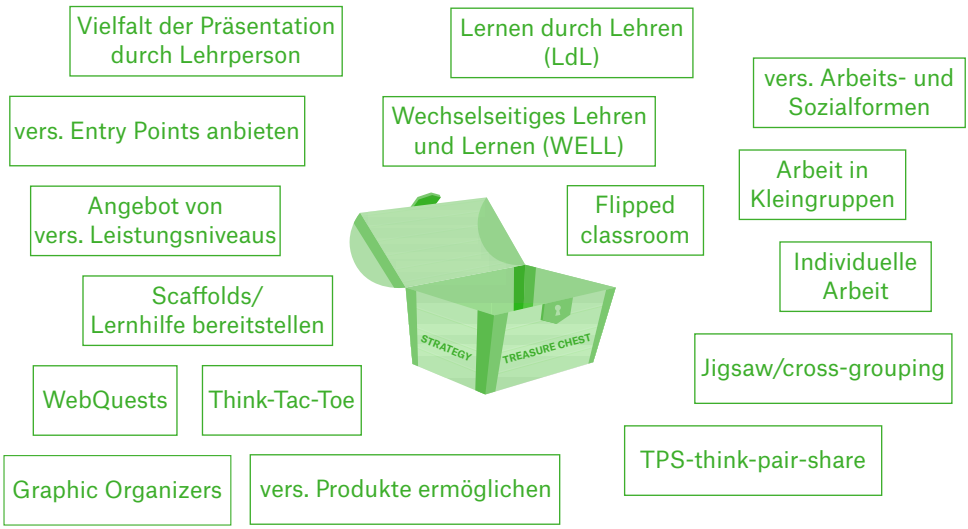


Abbildung C7: Übersicht Anregungen Teaching Strategies (eigene Grafik)

Die in Abbildung C7 aufgeführten Strategien sind nur eine kleine Auswahl an Strategien, die Lehrpersonen einsetzen können, um eine adaptive Lernunterstützung anzubieten. Es gibt viele weitere Ideen und Anregungen, wie sie u.a. in Müller (2018) aufgeführt werden. Müller (2018, S. 57–191) unterteilt seine Anregungen in sechs Kategorien:

— Assoziationsmethoden
— Lern- und Arbeitstechniken
— (Kreatives Schreiben)[4]
— Kooperatives Lernen
— Feedback-Methoden
— Spielformen

Insgesamt bietet Müller 78 Anregungen (2018, S. 57–191), die sich für viele Schulfächer eignen, damit Lehrpersonen adaptive Lernunterstützung anbieten können. Müller betont zudem, wie wichtig die Arbeit am gleichen Lerngegenstand (am gleichen Thema) für die Lerngruppe ist.

Für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum hat Eisenmann (2019) Vorschläge für die Gestaltung von Lernarrangements, respektive Szenarien gemacht. Sie beschreibt zehn Szenarien zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts:

— Learning Through Teaching
— Think-Pair-Share
— Jigsaw Puzzle
— Bus Stop
— Placemat
— Gallery Walk
— Four Corners
— Numbered Heads Together
— Reciprocal Teaching
— Reading Circles
(Eisenmann, 2019, S. 91–105)

4 Hier in Klammern, da für den Fremdsprachenunterricht auf Niveau A1 / A2 eher weniger geeignet.

Ein paar Anregungen von Eisenmann, wie z. B. Lernen durch Lehren (Learning Through Teaching) und Think-Pair-Share überlappen sich mit denjenigen von Müller.

Zur Differenzierung und Individualisierung eignen sich auch digitale Medien, sofern sie einen Mehrwert und Abwechslung (Variety) für Lernende bringen. Eisenmann (2019) erwähnt zehn Beispiele von digitalen Medien, die sich für den Englischunterricht anbieten: (1) Digital Media for Communication, (2) Webquest, (3) Wiki, (4) Podcasts and Vodcasts, (5) Weblog / Videoblog, (6) Social Media, (7) Edu-Apps and Mobile Learning, (8) Virtual Reality, und (10) Augmented Reality (S. 119–142). Die meisten dieser Lernarrangements und Szenarien dürften vielen Lehrpersonen bereits bekannt sein. Nicht zuletzt während der Pandemie haben viele Schulen mit digitalen Medien Erfahrungen gemacht, die nun auch Eingang ins Klassenzimmer gefunden haben. Insbesondere die Arbeit mit Edu-Apps hat sich in den letzten paar Jahren stark verändert. Sie sind zu einem wichtigen Lernwerkzeug insbesondere für Übungszwecke geworden.

Der Einsatz von digitalen Medien im Klassenzimmer verlangt von der Lehrperson weitere Kompetenzen, wie digitale Skills (vgl. TPACK auf Abbildung C4) und neue Vermittlungsstrategien. Eine Online-Umfrage zu Digital Tools (Schwab, 2022c) bei angehenden Lehrpersonen, zeigte auf, wie wichtig ein Kursangebot in der Lehrpersonenbildung zum Thema Digital Tools ist. Ein Kursangebot ist notwendig, damit Werkzeuge und Funktionen besprochen und ausgetauscht werden, die über die oberflächlichen Funktionen hinausgehen. Solche Kurse könnten das Bewusstsein der Lehrpersonen für digitale Werkzeuge und ihre Funktionen schärfen, damit Schülerinnen und Schüler beim Lernen nachhaltig unterstützt werden können.

Schlussfolgerung Sprachen lehren und lernen (Zyklus 2)

Im Mittelpunkt dieses Beitrages standen zuerst die Reformen im Zusammenhang mit der Vorverlegung von zwei Fremdsprachen an die Primarstufe und das Passepartout-Projekt mit dem Dokument Neukonzeption. Die neuen Konzepte und Sprachlernansätze bedeuteten auch einen Rollenwechsel der Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht mit neuen obligatorischen Lehrmitteln an der Primarstufe.

Das Forschungsprojekt TUTE bot gute Einblicke, wie Lehrpersonen das obligatorische Englischlehrmittel im Unterricht nutzen, wie sie ihre Rolle im Umgang mit dem Lehrmittel wahrnehmen, wie eng sich Lehrpersonen an die Vorgaben des Lehrmittels halten, weshalb welche Anpassungen und Änderungen vorgenommen werden. Die Studie hat zudem fortlaufend Impulse geliefert, die für die Fremdsprachendidaktik und die Umsetzung der neuen Konzepte in die Praxis wertvoll waren und zu einem grossen Anteil in der Lehre an der PHBern, Institut Primarstufe, umgesetzt werden konnten.

Trotz der Nachteile und Fallstricke des Einsatzes von (obligatorischen) Lehrmitteln im Unterricht (vgl. Teil B) braucht es zweifellos Lehrmittel für den Fremdsprachenunterricht, auch wenn diese Lehrmittel wohl auch weiterhin für Durchschnittsschüler*innen produziert werden. Deshalb ist ein kritischer und bewusster Umgang mit den Lehr- und Lernmaterialien notwendig; nur so kann vermehrt lernendenorientiert unterrichtet werden. Lehrpersonen müssen das Lehrmittel und seine Beschaffenheit und Ziele gut kennen. Das Wissen um die Beschaffenheit und die Ziele des Lehrmittels bedeutet, dass dieses kriterienbezogen analysiert werden kann. Nur so können Lehrpersonen beurteilen, inwieweit die Aktivitäten den Lernenden helfen, die gewünschten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu erarbeiten. Um diesen Voraussetzungen und Bedürfnissen gerecht zu werden, braucht es auch für obligatorische Lehrmittel eine Unterrichtsplanung.

Nach dem Einblick in die Praxis ging es im letzten Teil weiter zum Ausblick und zu Anregungen, damit die neuen Konzepte und Innovationen vermehrt einen Weg in die Klassenzimmer finden. Dabei handelt es sich insbesondere um Anregungen für einen lehrmittelgestützten Englischunterricht, den die Lehrpersonen selbst initiieren und so ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln können. Unter den Anregungen befindet sich auch eine Auswahl von Teaching Strategies (Vermittlungsstrategien), die für eine adaptive Lernunterstützung in verschiedenen Fächern eingesetzt werden können. Dazu kommen ein paar Vorschläge von Eisenmann (2019) für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Differenzierung und Individualisierung des Englischunterrichts.

Um einen lehrmittelgestützten Englischunterricht anbieten zu können, braucht es Unterrichtsplanung. Wenn Materialien unterrichtsstützend eingesetzt werden, mehr Aufgabenorientierung im Sinne von Task-based Language Learning stattfindet (vgl. z. B. Ellis 2003, 2017), vermehrt mehrsprachigkeitsorientiert und mit einer Vielfalt von Teaching Strategies unterrichtet wird, kann nicht nur lernendenorientiert, sondern auch differenziert und individualisiert gelehrt und gelernt werden.

Es liegt an der Lehrperson, ihre Lernenden und deren Interessen gut zu kennen und mehr über ihre Lernprofile, ihre Stärken und ihre Bedürfnisse zu wissen. Dieses Wissen, gekoppelt mit dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen, führt auf neue Wege, weg von einem Einheitsmodell hin zu einer adaptiven Lernunterstützung.

Denn: *Auf den Lehrer kommt es an* (Zierer, 2014).

Literatur

- Adamina, M. (2020). Kompetenzorientierter Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive – Grundlagen, Einordnung. In Adamina, M., Aebersold, U., Bietenhard, S., Eichelberger, E., Huber Nievergelt, V., Junger, S. Molinari, V., Nydegger, A., Probst, M., Wälti, B. & Weidmann, L. *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung.* Beiträge für die Praxis. hep.
- Adamina, M., & Mayer, B. (2011). Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards auf die Entwicklung von Lehrmitteln (S. 25–38). *EDK, DACH Seminar: Länderbericht Schweiz.*
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Longman.
- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen Passepartout. (2007). Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS. www.sprachenunterricht.ch
- Arnet-Clark, I., Frank Schmid, S., Grimes, L., Ritter, G., & Rüdiger-Harper, J. (2013). *New World – English as a second foreign language.* Klett und Balmer AG.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–54). Waxmann.
- Bertschy, I., Grossenbacher, B., & Sauer, E. (2011). *Mille feuilles.* Schulverlag plus.
- Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning* von John Hattie. Schneider.
- Bolster, A. (2014). Materials adaptation of EAP materials by experienced teachers. *Folio 16*(1), 16–19.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System,* 39(3), 370–380. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.009
- Bouckaert, M. (2017). *Teachers' development of critically reflective practice through the creation of classroom materials.* PhD dissertation. University of Roehampton.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal, 93*(1), 46–60.
- Cambridge University Press. (1995). Can-do statements (unveröffentliches Dokument).
- Criblez, L. & Nägeli, A. (2011). Schlussbericht *Explorers* – Lehrpersonenbefragung 2010. http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2011/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/143_1324455007158.spooler.download.1324454692997.pdf/Explorers_Schlussbericht.pdf
- Däscher, M. (2005) Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. *BiEv1/05.*
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Narr Verlag.
- Doff, S. (Hrsg.). (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven.* Narr.
- EDK (1975). *Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit.* 30. Oktober 1975. EDK.
- EDK (1998). *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission Allgemeine Bildung*

eingesetzten Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept» an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/empfehlungen?highlight=a899d00afa224f85a3efa37332081712
— EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule.* EDK. http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf
— EDK (2007). *Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS).* EDK. http://edudoc.ch/record/24711/files/harmos_d.pdf
— EDK (2013). *Faktenblatt – Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule.* EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_d.pdf
— Edwards, F. (2013). The effect of the past on the present: Cook Islands teachers' perceptions of language teaching. *US-China Education Review, 3*(1), 38–45. ERIC Number: ED539957
— Egli Cuenat, M. (2010). *Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch).* Passepartout.
— Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung, 28*(1), 109–124.
— Eisenmann, M. (2019). Teaching English: Differentiation and Individualisation. Ferdinand Schöningh.
— Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
— Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi (Eds.) *The Routledge Handbook of instructed second language acquisition*, (S. 108–125). Routledge.
— Elmiger, D. & Singh, L. (2012). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012.* IRDP.
— Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen.* Langenscheidt.
— Europarat (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with new Descriptors.* www.coe.int/lang-cefr
— Fäcke, C. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. In Rückl, M. (Hrsg.). *Sprachen & Kulturen: vermitteln und vernetzen* (S. 34–48). Waxmann.
— Fiechter, U., Adamina, M., Ganguillet, S., Misini, T., Reck, B., Schwab, S., Wälti, B, & Weidmann, L. (2021). *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im Zyklus 2.* hep Verlag AG.
— Fuchs, E., Kahlert, J., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2010). *Schulbuch konkret.* Verlag Julius Klinkhardt.
— Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung*. V & R unipress.
— Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In Fuchs, Kahlert, & Sandfuchs (Hrsg.). *Schulbuch konkret* (S. 137–148). Verlag Julius Klinkhardt.
— Gehring, W. (2021). *Praxis Planung Englischunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
— Grossenbacher, B., Sauer, E., & Wolff, D. (2012). *Neue fremdsprachendidaktische Konzepte.* Schulverlag plus.
— Guerrettaz, A.M., & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *Modern Language Journal 97*(3), 779–796.
— Hacker, H. (Hrsg.) (1980). Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht. Verlag Julius Klinkhardt.
— Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch*. Klett / Kallmeyer.

— Harwood, N. (2014). Content, consumption, and production: Three levels of textbook research. In Harwood, N. (Hrsg.). *English language teaching textbooks* (S. 1–44). Palgrave Macmillan.
— Hass, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis.* Ernst Klett Sprachen.
— Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. University of Auckland. https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf
— Heitzmann, A., & Niggli, A. (2010). Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 28*(1), 6–19.
— Heyneman, S.P. (2006). *The role of textbooks in a modern system of education: Towards high quality education for all.* Vanderbilt University. http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/roleoftextbooks.3.07.pdf
— Hufeisen, B., & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS-ASLA, 78*, 13–33.
— Hurst, N. (2015). Doing it by the book. *e-TEALS 6*, 1–19. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13826.pdf
— Hutchinson, E. (1996). *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines.* Lancaster University PhD Thesis. http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.337343
— Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. *EL T Journal Volume, 48*(4), 315–328.
— Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?* Pestalozzianum.
— Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language.* Edinburgh University Press.
— Jessner, U. (2008). Teaching third languages. *Language Teaching, 41*(1), 15–56.
— Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch Ausbildung Fachdidaktische Grundlagen.* Schulverlag plus.
— Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In Fuchs, Kahlert & Sandfuchs (Hrsg.). *Schulbuch konkret* (S. 149–163). Verlag Julius Klinkhardt.
— Kurtz, J. (2011). Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40*(2), 3–14.
— Littlejohn, A.P. (1992). *Why are English language teaching materials the way they are?* PhD thesis. www.AndrewLittlejohn.net
— Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In Tomlinson (Ed.). *Materials development in language teaching* (S. 179–211). Cambridge University Press.
— Manz, K. & Schönenberger, S. (2020). *Phasenmodell Unterrichtsplanung. Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung.* Institut Primarstufe. FHNW.
— Mayer, B. (2012). *Die Lehrmittelsituation in den Fachbereichen im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21. Interkantonale Lehrmittelzentrale.* www.ilz.ch
— Mayer, B. (2013). Was sind gute Lehrmittel? *Ilz.fokus (1*), 1–8. Interkantonale Lehrmittelzentrale. www.ilz.ch
— Mayer, B. (2015). Lehrmittel und Lehrplan. *Ilz.fokus (3*), 1–8. InterkantonaleLehrmittelzentrale. www.ilz.ch

— Mayer, B. (2016). Lehrmittel – zwischen freier Wahl und Obligatorium. *Ilz.fokus (4)*, 1–8. Interkantonale Lehrmittelzentrale. www.ilz.ch
— McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
— McGrath, I. (2006). Using insights from teachers' metaphors. *Journal of Education for Teaching, 32*(3),303–317.
— McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers.* Bloomsbury Academic.
— McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching.* 2nd ed. Edinburgh University Press.
— Menkabu, A. & Harwood, N. (2014). Teachers' conceptualization and use of the textbook on a medical English course. In Harwood, N. (Hrsg.) *English language teaching textbooks* (S. 145–177). Palgrave Macmillan.
— Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität.* BELTZ.
— Neuner, G. (2008). *Developing synergies in learning foreign languages – implications for the plurilingual curriculum.* Council of Europe www.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FNEUNER-Amsterdam.doc&ei=fe13UaPwGcrQ7Aaz1oHwAw&usg=AFQjCNEwosxnlSvr7bjO7XuiuYxzS1Bx-w&bvm=bv.45580626,d.ZGU
— Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia, 4*, 14–17.
— Niehaus, I., Stoletzki, A., Fuchs, E. & Ahlrichs, J. (2011). *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen).* Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
— Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
— Oelkers, J. (2009). Wann gelingen Bildungsreformen und wann nicht? Vortrag 9. Dezember 2009, Bern. http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/BernLeBe.pdf
— Oelkers, J. (2010). Lehrplanentwicklung, Lehrmittel und Bildungsstandards. Vortrag anlässlich der Klausurtagung der Leitungskonferenz des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung am 30. September 2008 im Bildungszentrum St. Quirin.
— Passepartout Papers: https://www.sprachenunterricht.ch/content/passepartout (2.1.2023)
— Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
— Reber, B. (2022). Die Herausforderung, dialogisches Sprechen mittels Tasks zu lehren: Wenn ein verbreitetes Modell an einen spezifischen Kontext angepasst werden muss. In Robin, J. & Zimmermann, M. (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung,* 59–77. Peter Lang.
— Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27*(3), 295–312. http://www.bzl-online.ch
— Reusser, K. (2022). Lernen konstruktiv unterstützen und begleiten. In Herrmann, U. (Hrsg.) *Lernlabor Schule. Der Perspektivwechsel vom Unterrichten zum Lernen,* S. 331–350. BELTZ.
— Richards, J.C. (2001) The role of textbooks in a language program. *RELC Guidelines 23*(2), 12–16.
— Sampson, N. (2009). *Teaching materials and the autonomous language teacher: A study of tertiary English teachers in Hong Kong.* (Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. DOI: 10.5353/th_b4308547

— Sauer, E. (2004). *Passerelle – Sockelkonzept. Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die integrierte Sprachförderung und den Fremdsprachenunterricht*. NW EDK.
— Sauer, E., & Wolff, D. (2018). *Grundlagen des Französischunterrichts mit Mille feuilles und Clin d'œil*. Schulverlag plus.
— Schaer, U. (2007). Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung, 25*(2), 255–267. DOI: 10.25656/01:13650
— Schwab, S. (2016a). First experiences with a multilingual approach in the Passepartout programme. *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, Forschung und Entwicklung* (3), 18–19.
— Schwab, S. (2016b). Innovative Entwicklungen. *vpod Bildungspolitik* (196), 9–10.
— Schwab, S. (2019). Differentiation in English language teaching coursebooks for primary schools in Switzerland. *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* (1), 88–94.
— Schwab, S. (2017/2021). *Teachers' use of a textbook for English at primary school.* Project website https://www.phbern.ch/teachers-use-of-a-textbook-for-english-at-primary-school/team.html
— Schwab, S. (2021). Fach Englisch: To JüL or not to JüL, that is *RARELY* the question. In Fiechter, U.; Adamina, M.; Ganguillet, S.; Misini, T.; Reck, B.; Schwab, S; Wälti, B.; Weidmann, L. *Jahrgangsübergreifendes Lehren und Lernen im 2. Zyklus: Exemplarische Unterrichtsanalysen und fachdidaktische Herausforderungen, 90–106.* Beiträge für die Praxis. hep Verlag.
— Schwab, S. (2022a). From a monolingual to a multilingual approach in language teaching. In: Kaushik, R. & Khanna, A.L. (Hrsg.), *Critical issues in ELT* (S. 62–74). Aakar Books.
— Schwab, S. (2022b). Teachers' Use of an EFL Textbook at Primary School in Switzerland. In Fernández, C.R. & Berwick, A. (Eds.), *Using Language Learning Materials: Theory and Practice* (S. 101–129). Cambridge Scholars Publishing.
— Schwab, S. (2022c). *Student teachers' experiences with digital tools for vocabulary learning.* Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 2022 (1), 72–77.
— Schwab-Berger, S.R. (1999). Strategy Training for Vocabulary Learning: A Swiss Case Study. Dissertation MEd, University of Manchester.
— Schwab-Berger, S.R. (2015). Teachers' perceptions of the implementation of a multilingual approach in language teaching. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 763. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/763
— Singh, L. (2017). Einführung des neuen Französisch- und Englischunterrichts in der Deutschschweiz. *IRDP Focus 03/2017, 1–5.* https://www.irdp.ch/data/secure/2289/document/2017_irdp_focus_passepartout_d.pdf
— Singh, L. & Elmiger, D. (Hrsg.). (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009–2016. Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP). https://edudoc.ch/record/126496
— Shawer, S.F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education, 26*, 173–184.
— Thaler, E. (2012). Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Cornelsen.
— Tomlinson, B. (2015). Using the coursebook creatively. In Maley, A. & Peachey, N. (Hrsg.). *Creativity in the English language classroom* (S. 24–28). British Council.

— Tomlinson, B. (2018). Making typical coursebook activities more beneficial for the learner. In Bao, D. (Hrsg.). *Creativity and innovations in ELT materials development.* Multilingual Matters.
— Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning.* Wiley Blackwell.
— Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!* Verlag Julius Klinkhardt.
— Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
— Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning.* Longman.
— Wittwer, S. (2023). Unterrichten funktioniert nicht wie ein Tiptopf-Rezept. In *Berner Zeitung* (BZ). 8. Juni 2023, S. 2.
— Wullschleger, A. & Birri, T. (2014). Kompetenzorientierten Unterricht planen. Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32*(3), S. 399–413.
— Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer.* Schneider Verlag Hohengehren.

Websites

— www.sprachenunterricht.ch
— Didaktik der Mehrsprachigkeit (4.37 MB)
— Didaktische Grundsätze (1.51 MB)
— Elternbroschüre-Hello-Bienvenue_neu.pdf (1.53 MB)
— Externe Evaluation Pilotierungsphase Passepartout Projekt: https://www.irdp.ch/data/secure/2289/document/2017_irdp_focus_passepartout_d.pdf
— Fachstelle berufsspezifische Sprachkompetenz (Schweiz) https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen
— Sprachkompetenzprofile für Fremdsprachenlehrpersonen (Schweiz) https://profils-langues.ch

Lehrmittel

— Bonne Chance! Kessler, S., Ritschard, C., Wallimann, H. (2010). (12. Aufl.) Schulverlag Bern
— Hotline. Hutchinson, T. (1994). Oxford University Press.
— Clin d'œil. Schulverlag plus
— Mille feuilles. Schulverlag plus
— New World 1. Arnet-Clark, I., Frank Schmid, S., Grimes, L., Ritter, G., & Rüdiger-Harper, J. (2013). Klett und Balmer Verlag